تطوير
التعليم
الأساسي
كمدخل لإصلاح
التعليم العربي
محمد صادق إسماعيل
العربي
للنشر والتوزيع

تطوير التعليم الأساسي...

كمدخل لإصلاح التعليم العربي

محمد صادق اسماعيل

الكتاب : تطوير التعليم الأساسي...

كمدخل لإصلاح التعليم العربي

المؤلف : محمد صادق اسماعيل

الطبعة الأولى 2011

رقم الإيداع : 17747/2009

الترقيم الدولي : 978-977-319-132-7

60 شارع القصر العيني - 11451 - القاهرة

ت 27921943 - 27954529 فاكس 27947566

مقدمة

في عالم يتميز بالانفجار المعرفي، والتقدم العلمي، والتطور التكنولوجي، يتعرض الإنسان لعملية تحول حضاري عميقة شاملة، عنوانها التحديث المستند إلى العلوم والتكنولوجيا،ويصبح التحدي الذي يواجه أي أمة من الأمم، هو مقدرتها على التكيف النوعي من المتغيرات واستشراف آفاق المستقبل للإعداد لها، واحتلال مكان السبق في السعي الإنساني لتملك المعرفة المتقدمة، وتطبيقاتها المتنوعة في مجالات الحياة.

ويقع على التربية وهي مؤسسة المجتمع التي أناط بها إعداد أجياله إعداداً شمولياً متكاملاً يحقق تفتحاً في ذواتهم، وتنمية وتطويراً لكفايتهم وحفاظاً على استعداداتهم واستمرارية عطائهم من خلال التعليم المستمر ومواكبة التقدم المعرفي أن تعي هذه الحقائق، وأن تتحمل مسئولية تحقيق التواصل الحي بين أجيال الأمة وهويتها وأصالتها، وتراثها وقيمها، وإعدادها للتفاعل الإيجابي النابض مع مجتمعها، وبناء المستقبل الأفضل الذي يتطلع إليه شعبها وترجوه أمتها، في عملية مستمرة متتابعة التطور.

فالتربية هي الأمينة على الماضي والتراث والقيم بكل ما فيها من عمق وأصالة، وعلى الحاضر بالتأهيل للتعامل مع المتغيرات استيعاباً وابتكاراً وعطاءاً، وعلى المستقبل بقيادة التغيير ومواصلة التطور لتحقيق التميز في القدرات والانتفاع الأفضل بالموارد والثروات.

أي أن التربية تعني في جوهرها وعلى خير صورها بنشأة الإنسان وتمكينه من تطوير شخصيته والمساهمة في نشاط المجتمع وتحقيق تقدمه، فذلك ما دعت إليه الأديان السماوية، وقد تميز الإسلام من بينها بمزيد من الحض عليه وتوالت الحكمة الإنسانية في آراء مفكريها وفلاسفتها منذ القدم، ويكشف تاريخ الحضارات عامة عن صدق هذا الرأي وينجلي أثره في تقدم الدول الصناعية الحديثة.

وعلى الجانب الآخر فإن للتعليم فى مرحلته الأساسية دورا هاما فى تفعيل القيم والمفاهيم الإيجابية حيث أن المدرسة تعد المؤسسة الأولى التي تحتضن الفرد منذ الصغر وحتى مراحله العمرية اللاحقة إن لم يكن حتى وفاته. ويشير بعض الباحثين إلى أن المدرسة هي أول مكان يستقي منه الطفل كافة معارفه ومكونات شخصيته، وقد يغفل عن تلك المرحلة كثير من رواد العملية التعليمية رغم أنها الأساس الذى يجب أن يهتم بها كافة القائمون على العملية التعليمية. ذلك ان مرحلة التعليم الأساسى تقوم على تلقين التلميذ أساسيات هي القيم والمعتقدات والاتجاهات، وبما أن المدرسة هي المؤسسة الأولى التي يتعلم الطفل منها الانتماء والولاء فهناك العديد من الأدوار التى تضطلع بها المؤسسة التعليمية ومنها الحوار والحديث مع الأبناء عن التاريخ والأحداث الجارية بطريقة مبسطة دقيقة وليست ساذجة حيث إن مرحلة الطفولة هي مرحلة تخزين المعلومات التي يترتب عليها الكثير في ما بعد، هذا إلى جانب قيام المدرسة بتنظيم زيارات دورية لمعالم الوطن.

ومن ثم تكون المقررات الدراسية فى المرحلة الأساسية بمثابة الدافع الاساسى الذى يتلقى التربية والتوجيه من خلالها، وفي رحابها تنمو مشاعره وتصوراته، ومنها يكتسب أخلاقه وأنماط سلوكه، وتقع على المدرسة المسئولية الأولى في تعزيز مبادئ الإيمان والتقوى والصلاح والاستقامة في نفوس الأطفال منذ نعومة أظفارهم، وتمثل التربية والتوجيه الديني المتين للأطفال الناشئة السياج القوي الذي يحميهم من الانحرافات والسلوكيات الضارة... وتتحمل المدرسة مسئولية كبرى في توفير جو يسوده الحب والوئام والتفاهم والترابط والنصح والمشورة والقدوة حتى ينشأ الطلاب والشباب أسوياء التفكير مستقيمي السلوك.

وبما أن التربية لا تبني في فراغ وإنما هي نتاج تفاعلات اجتماعية شاملة تتناول جميع جوانب شخصية المتعلم، لذلك فإن هذه التربية تستمد من واقع المجتمع وترتبط بآماله وتطلعاته، ويدعم هذا التصور حقيقة أن تاريخ الإنسان على ظهر الأرض يعزز هذه

العلاقة بين التربية والمجتمع، فلا يمكن أن تحدث نهضة حقيقية في أي مجتمع بـدون ثـورة في أنظمته التربوية: في أهدافها ومضامينها وطرائقها وأساليبها.

ولقد ازداد اهتمام المجتمع العربى بضرورة تطـوير مرحلـة التعلـيم الأسـاسى بـسبب تزايد حجم المعرفة ومعدلات التقـدم التكنولـوجي والاعـتماد عـلى أنظمـة التعلـيم والبحـث العلمي في اكتشاف المزيـد مـن المعرفـة وفي توظيفهـا لحـل مـشكلات الإنـسان. وتحـول دور التعليم والتربية من مجرد نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه، إلى الإثراء الثقـافي وإلى الإبـداع الفكري وإلى بناء الإنسان وصناعة المستقبل، فأصبح التعليم الاسـاسى لـصيقاً بقـضايا التنميـة الشاملة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وأصبح آليـة مـن آليـات تنميـة المجتمعـات ورفـع مستوى معيشة الأفـراد ووسـيلة للحـراك الاجتماعـي والاقتـصادي، والآن ونحـن نخطـو نحـو المستقبل تبدو الحاجة ملحـة إلى تطـوير التعلـيم الأسـاسى بنظـرة علميـة واعيـة تقـوم عـلى معالجة مشكلاته الراهنة بأساليب غير تقليديـة ورؤيـة جديـدة تكفـل إقامـة نظـام تعليمـي حديث ينشيء المستقبل ويوجهه، وذلك ضماناً لاستمرار الحياة وتحقيقاً للتنميـة الـشاملة بمـا يمكنه من أداء دوره الحضاري في عالمنا المعاصر.

من خلال ما سبق يستطيع المؤلف التأكيد أنه بالرغم من إنفاق دولنا العربية أموالاً طائلة على التعليم ما قبل الجامعي خاصة مرحلة التعليم الاساسى، إلا أننا ما زلنـا نعـاني مـن مشكلات عديدة في النظام التعليمي بالإضافة إلى انخفاض إنتاجية التعليم كماً وكيفـاً. خاصـة ان أهداف التعليم ليست بالضرورة هى منح شهادات دراسية تؤهل للإلتحاق بسوق العمـل، بل تسعى العملية التعليمية الى الربط بين الطالب منذ مراحل تعليمـه الأولى وبـين العـادات والتقاليد والقيم التى يتبناها المجتمع الذى ينتمى اليه.

ومن خلال استقراء المقررات الدراسية فى مراحل التعلـيم الأسـاسى فى دولنـا العربيـة وهى المرحلة العمرية التى يتشكل فيها شخصية الطالـب ويبـدأ فى تخـزين المعلومـات التـى يتلقاها حول مجتمعه ووطنه يلاحظ ان هنـاك قـصورا واضـحا فى هيكـل العمليـة التعليميـة

الأمر الذى يدفع الى تقديم رؤية نحو تطوير الواقع الحالى للتعليم الأساسى فى دولنا العربية من خلال عددا من المحاور الى تمثل تحديا أمام تحقيق نهضة تعليمية عربية.وبالتالى فإن هذا الكتاب يأتى ليضع بعض الأطر التى قد تكون مجرد اسهام متواضع يفيد القائمين على وضع السياسة التعليمية العربية بمرحلة التعليم الأساسى، عساها خطوة نحو تحقيق نهضة تعليمية حقيقية فى دولنا العربية.

والله من وراء القصد،،،

المؤلف

للتواصل: m_sadek1976@Yahoo.Com

الفصل الاول

التعلم..ماهيته وطرقه وآثاره على المتلقى

تحديد المقصود بالتعلم مشكلة أساسية، ليس في حدود المعرفة النظرية لهذا المفهوم فحسب، وإنما النتائج العديدة التي تترتب عليه، والتطبيقات المختلفة التي ترتبط به ولعل الرجوع لبعض الآراء حول هذا الموضوع يفيد في تحديد معني التعلم وما يمكن أن يترتب علي تحديده من آثار.

وهناك في الواقع ثلاثة مفاهيم عامة كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج وهي، وأن كان بعضها قد ثبت عدم نجاحه نتيجة الأبحاث والتجارب الحديثة، إلا أن هذا البعض مازال قائماً، وما زال مرتبطا بالكثير من مشكلاتنا التربوية. هذه المفاهيم الثلاثة هي التعلم كعملية تذكر، والتعلم كعملية تدريب للعقل، والتعلم كعملية تعديل في السلوك، وهو المفهوم الأخير الذي تأخذ به أغلب الاتجاهات الحديثة. وعلى هذا فمن الأهمية بمكان التعرض لهذه المفاهيم الثلاثة والتى قد تؤدى الى رؤية واضحة وثاقبة لعملية التعلم وهى:

التعلم كعملية تذكر

ويعود هذا المفهوم إلي وقت بعيد. ويرتبط أساسا بسيكولوجية هربارت الذي كان ينظر إلي العقل علي أننا نولد به وهو كالصحيفة البيضاء وأن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة. والنظرية بهذا الشكل تعتبر العقل مخزنا للمعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ لتستعمل وقت الحاجة. والتعلم وفق هذا المفهوم مرادف للخزن، وعملية الخزن هذه نحتاج إلي الحفظ أولاً. وكان يعتقد أنه إذا تم الحفظ تماما، فان المادة تكون قد عملت، وبالتالي تكون جاهزة عند الاحتياج إليها. والتعلم بهذا المفهوم مازال يجد أنصارا عديدين في الأوساط التعليمية وخاصة في بلادنا العربية فما زال تلاميذنا يطالبون بالحفظ، وما زالت امتحاناتنا وتقييمنا للتعلم يقدم علي أساس مقدرة الطالب علي استرجاع ما يحفظه. لقد كان لهذا المفهوم أثر قوى في تخطيط المناهج وفي طرق التدريس إذ قسمت المعارف إلي عدد من المواد

الدراسية، وقسمت كل مادة إلي عدد من الموضوعات، ليسهل تصنيفها، كما أن عمليتي التعلم والتعليم، وفق نظرية الخزن والتذكر هذه. أصبحت محددة بخطوات منطقية واضحة هي:

1- تصنيف المعارف إلي مواد.

2- تحديد المواد التي تدرس، واختيار أجزاء المادة التي تدرس لكل فرقة من فرق الدراسة.

3- أعطاء التلاميذ هذه الأجزاء من المادة.

4- استذكار التلاميذ لها وعمل التمرينات والتطبيقات اللازمة ومراجعة المدرس هذه التمرينات والتطبيقات.

ويبدو أن العمل تبعا لهذه النظرية سهل، وهو الأمر الذي يساعد علي بقائها وتمسك المدرسين بها، إذ لا يتعدى اختيار أنواع المعرفة التي تدرس لسنة دراسية وفقا للتنظيم المنطقي لها، والاستعانة علي التدريس بالكتب المنظمة تنظيما منطقيا يسهل علي الطالب الرجوع إلي المادة الدراسية لحفظها، كما أن تخطيط المنهج والعمل علي ضوئه بهذا الشكل يجعل عملية تقييم عمل التلميذ سهلة، إذ لا يستلزم الأمر أكثر من وضع الأسئلة التي يجيب عليها التلميذ مما سبق أن حفظه من المادة الدراسية. إلا أن الأبحاث والاختيارات الحديثة، أثبتت إن الطالب لا يحتفظ بعد فترة من حفظه لأية مادة إلا بقدر معين من المادة التي حفظها، وأن هذا القدر يتضاءل بسرور الوقت، كما أثبتت الأبحاث التي اجريت علي النسيان والاحتفاظ بالمعلومات خطأ نظرية الخزن، ودلت الأبحاث أيضا علي أهمية الفهم في عملية التعلم، فهم التلميذ للمادة المتعلمة، فمع التأكيد على أهمية تذكر التلميذ لما يتعلم، ومع أن الطرق الصحية في التعليم تشجع علي استعمال التلميذ لذاكرته،إلا أنه يجب أن يوضع الفهم موضع

الاعتبار الأول ثم يليه التذكر. فالمادة يجب أن يفهمها التلميذ أولا حتى يستطيع تذكرها بسهولة.

التعلم كتدريب للعقل

مازال لهذا المفهوم أنصاره أيضا، ومازالت له أثاره. وهو يرتبط أساسا بإحدى النظريات السيكولوجية التي أثرت فترة طويلة من الزمن في كثير من أفكارنا واتجاهاتنا التربوية، بل ومازالت آثارها باقية حتى اليوم هي نظرية التدريب الشكلي Formal Discipline، والتي تنتسب إلي الفيلسوف الانجليزى لوك Lock. وتبني أساسا علي فكرة أن السن مقسم إلي درجات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصور...الخ. وأن التعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية.

ونظرية التدريب العقلي تؤكد أن لبعض المواد أهمية خاصة في تدريب تلك الملكات. فكان ينظر مثلا للرياضة واللغات علي أنها أجدى من غيرها في تدريب بعض ملكات العقل. فاذا تدرب الطالب مثلا علي التفكير في المسائل الرياضية فإنه يمكن أن يستخدم تفكيره في أي ناحية أخرى، وبذلك تقوى ملكة التفكير عنده. وإذا تدرب علي تذكر اللغات. فانه يستطيع أن يتذكر في أية ناحية أخرى وهكذا. وبالطبع كان لهذه النظرية أثر بالغ، إذ أصبحت بعض المواد هامة لا لأن تعلمها غاية في حد ذاته. بل لأنها صالحة لهذا النوع من التدريب وأصبح الغرض من تكليف التلاميذ بأعمال معينة هو تدريب عقولهم. وأصبح لبعض المواد أهمية خاصة في نظر المدرس، علي التلميذ أن يتلقنها وأن يحفظها مهما كانت هذه المواد جافة أو غير محببة للتلميذ أو ذات فائدة بالنسبة له. وأخذ المدرس يحتال ويتوسل بكل طريقة لتلقين التلميذ هذه المواد. وقد أثبتت الدراسات الحديثة أيضا خطأ هذه النظرية، فلا أثر لانتقال التدريب إلا وفق شروط خاصة معينة، وفي بعض الحالات فقط، ولكن بالرغم من ثبوت هذا الخطأ، إلا أن البعض مازال يصر علي قيمة بعض المواد دون الأخرى

في تدريب العقل، ويؤكد اصار هذا الاتجاه أن الأهمية تظهر بوضوح في أعطاء بعض المواد أولوية خاصة، وزيادة الدرجات المقدرة لها، وفرضها علي جميع التلاميذ بلا استثناء، وإهمال مواد أخرى واعتبارها ثانوية أو اختبارية أو نحو ذلك. نجد الحساب مثلا واللغات تحتل مكان الصدارة بين جميع المواد، بينما نجد مواد أخري مثل الرسم والموسيقي والمواد الاجتماعية والإنسانية والعلوم لا تحتل نفس المكانة ولا تأخذ من الدرجات نفس النصيب بالرغم من ثبوت أهميتها أيضا وضروريتها في أعداد التلميذ.

التعلم كتعديل للسلوك

كان لتقدم الأبحاث والتجارب السيكولوجية في الفترة الاخيرة أثر كبير في تغيير الكثير من الأفكار السابقة، وظهور نظريات جديدة تفسر عملية التعلم وتوضح حقائقها بشكل يسمح لنا بالتعرف علي طبيعتها وشروطها والعوامل التي تؤثر فيها. وأصبحنا الآن ننظر لعملية التعلم علي أنها عملية تغيير وتعديل في سلوك الفرد. وهذا التغير يستمر مدي الحياة. فالطفل منذ ولادته وهو علي اتصال بالبيئة يؤثر فيها ويتأثر بها ويحاول أن يتكيف معها فيغير من سلوكه بحيث يتفق مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها. وأثناء عملية التكيف هذه يكتسب الفرد أساليب جديدة للسلوك تتفق مع ميوله وتؤدى إلي إشباع حاجاته وتعمل علي تحقيق أهدافه. والتعلم بهذا المفهوم يشمل تغيرات جسيمة وانفعالية وعقلية،، كما أنه يتضمن وجود هدف أو أهداف يؤدى إليها، وتعرف علي الموقف والقيام بنشاط، وينتج عنه اكتساب أفكار ومعلومات واتجاهات ومهارات كل هذه وحدة واحدة في علاقتها الوظيفية لبعضها البعض.

وعلى الجانب الآخر تحتل تجارب التعلم والأبحاث التي اتخذت هذه العملية موضوعا لها مكانة أساسية في علم النفس التعليمي. ليس هذا فحسب بل أن تجارب التعلم كانت، ومازالت، هي الأساس الذي اعتمدت عليه أغلب الاتجاهات السيكولوجية

المعاصرة في اشتقاق نظرياتها العامة. نجد مثلا أن اكتشاف الفعل المنعكس الشرطي نتيجة تجارب بافلوف وبتشرف هو الأساس الذي قامت عليه الاتجاهات السلوكية المعاصرة. والمنهج العام للبحث في دراسة التعلم هو المنهج العلمي الذي يبدأ فيه الباحث بتحديد المشكلة أو الظاهرة موضوع الدراسة، وأقامة عدد من الفروض تشمل كافة العوامل والاحتمالات التي يرى الباحث علي ضوء ما جمعه من بيانات أنها تفسر الظاهرة، ويستبعد منها ما يون قد سبقت دراسته أو ما لا يجد له أهمية كبيرة. وتبقي الفروض التي يقيمها الباحث بمجرد توقيعات إلي أن تتبين صحتها. وللوصول إلي هذه الغاية يضع الباحث تصميم لما سيجرى عليه العمل، ثم يشرع في إجراء تجربته (أو تجاربه) علي ضوء الخطوات التي حددها ضمن التصميم التجريبي الذي وضعه، وتسجل النتائج التي تسفر عنها هذه التجارب، ثم تفسيرها وتحقيق صحة الفروض التي أقامها. هذا هو المنهج الذي تسير عليه أغلب دراسات التعلم.

ولكن قبل أن نتعرض لهذا المنهج، وطريقة استخدامه في تجارب التعلم، يهمنا أن نشير إلي أن الأبحاث الخاصة بالتعلم تنقسم إلي قسمين أساسين:

الأول: الأبحاث والتجارب التي تتجه أساسا لدراسة كيف يحدث التعلم، ومن أمثلتها التجارب التي تقوم عليها نظريات التعلم المختلفة، يقصد الوصول إلي تفسير لهذه العملية.ويعتمد هذا النوع من الأبحاث في الغالب علي الحيوان كموضوع لدراسته. لأن القصد هنا هو التفسير، وتحديد العوامل الأساسية في عملية التعلم، وربطها في أطار نظري معين، ويصعب الوصول إلي تحديد العوامل بهذا الشكل وربطها ضمن إطار نظري محدد إذا كان موضوع التجارب هو الإنسان. مما يعطي أهمية خاصة لاستخدام الحيوان في تجارب التعلم التي من هذا النوع.

الثاني: الأبحاث والتجارب التي تتجه إلي دراسة العوامل التي تؤثر في عملية التعلم أو تساعد علي تحسينها، أو إلي دراسة الظروف الخاصة انتقال أثر التعلم من موقف

إلي آخر..... أو نحو ذلك. وأغلب التجارب الخاصة بهذا القسم الأخير تتخذ من الإنسان موضوعا لها. لأن طبيعة مشكلاتها تتصل به وتنصب علي تعلمه. ولآن أغلبها من النوع العلمي التطبيقي الذي يفيد في توضيح الظروف التي تساعد علي التعلم وتؤثر فيه، أو الذي يمكن الاستفادة منه في مجالات التعلم المختلفة داخل الفصل المدرسي وخارجة.

أولا: بعض انواع تجارب التعلم

تجارب التعلم كثيرة، وتهدف لأغراض عديدة، ويهمنا أن نتعرف علي بعض أنواعها، وأن تتضمن هذه المعرفة أنواع الأجهزة المستخدمة وطريقة استخدمها والتخطيط السليم لهذه الأنواع من التجارب إلي غير ذلك من النواحي. وأنواع التجارب التي سنتعرض لها فيما يلي هي:

1- تجارب التعلم الحركي

تتخذ أغلب تجارب التعلم الحركي من الحيوان موضوعيا لها. لأننا لا يمكن أن ندرس تعلمه إلا عن طريقها، ولأنه يفضل مع الإنسان عادة استخدام تجارب التعلم التي تعتمد علي مواد لغوية، مادام قادراً علي استخدام هذه المواد. وهذا لا يمنع بالطبع من إجراء تجارب التعلم الحركي علي الإنسان مثل تجارب المتاهات والرسم بالمرآة التي سنتعرض لوصفها فيما يلي لأنها تمثل ناحية من تعلمة يهمنا التعرف عليه ومقارنتها بما يحدث للحيوان. ويستخدم في تجارب التعلم الحركي عدد كبير من الأجهزة لعل أهمها المتاهات والصناديق المشكلة وأجهزة الاختيار من متعدد وجهاز الرسم بالمرآة إلي غير ذلك.

2- التجارب الشرطية

الأساس الذي يقوم عليه المنهج الشرطي هو تجربة بافلوف الرائدة في هذا المجال، ويتلخص هذا المنهج في البدء باستجابة معينة (إسالة اللعاب) تحدث لمثير معين (هو الطعام)، ثم العمل علي أن يصحب تقديم هذا المثير للحيوان تقديم مثير جديد (مثل صوت جرس)، وتكرار هذا العمل عددا من المرات يصحب تقديم المثير الأصلي في كل منها المثير الجديد. وجد بافلوف نتيجة استخدام هذا المنهج أن المثير الجديد (صوت الجرس) يستدعي في النهاية استجابة إسالة اللعاب. وأطلق علي الاستجابة التي تحدث في هذه الظروف أسم الاستجابة الشرطية، وعلي المثير الجديد الذي يستدعيها (صوت الجرس) اسم المثير الشرطي. وجد بافلوف أيضا وغيره من الشرطين في تجارب عديدة أن أشياء كثيرة يمكن أن نستخدم كمثيرات شرطية كالأضواء والصدمات الكهربية وأصوات الصفارات.... وغيرها. وكذلك الحال بالنسبة للاستجابات، فقد أمكن تشريط عدد كبير من الاستجابات كنحريك جفن العين وتغيير معدل النبض وتحريك الأرجل والأصابع....وغيرها.

3- تجارب الحفظ

يلزم أولا هنا أن نفرق بين التعلم والحفظ كما نقيس نتائجها في تجارب التعلم. - يقصد بالتعلم التغيرات الحادثة في الأداء خلال فترة معينة (فترة التدريب مثلا) -، أما الحفظ فيعبر عن مقدار ثبات هذه التغيرات بعد أن يقف التدريب. وأما النسيان فيعني الدرجة التي تفشل فيها هذه التغيرات في الظهور عند القياس. غالبا ما نتكلم عن التعلم والحفظ كما لو كان شيئين منفصلين. ولكن الواقع عكس ذلك. فهما في الواقع رتبطان تماماً، ولا يمكن فصلهما إلا بمقاييس غاية في التمييز فالحفظ والنسيان يلازمان عملية التعلم. نلاحظ ذلك بوضوح في المواقف التي تحتاج إلي كثر من محاولة لتعلمها، مثل تعلم سلسلة من الكلمات فالتغيير في السلوك الذي نحصل عليه من المحاولة الأولي نحفظه جزئيا علي الأقل حتى المحاولة الثانية، ويحفظ التغيير الحادث بعد المحاولة الثانية بعضه أو كله (بما يتضمنه من نتائج الحفظ الخاصة

بالمحاولة الأولي) حتى المحاولة الثالثة... وهكذا ينتهي التدريب. وأن كان الاهتمام ينصب عادة، لا علي ما يحدث أثناء التعلم، وإنما علي ما يحدث بعد فترة من التعلم وانتهاء التدريب، ولذلك فقياسات التعلم عادة توضع في المنحني كوظيفة للزمن المبذول في التدريب، أما قياسات الحفظ فتوضع كوظيفة للزمن بعد وقف التدريب. ومن حيث طرق القياس، فان الطرق التي تستخدم لقياس الحفظ هي في العادة الطرق التي تستخدم لقياس التعلم. والفرق بينهما هو فقط في أنها في حالة الحفظ تستخدم بعد فترة من انتهاء التدريب.

والتخطيط العام لتجارب الحفظ يتضمن في العادة وجود مجموعتين، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية (أو المجموعة الضابطة وعدد من المجموعات التجريبية حسب العوامل المراد اختبار تأثيرها علي الحفظ). ينم تدريبهما علي موضوعات محددة حتى تصلا إلي المستوى الأداء المطلوب (حتى يتم تعلمهما). ثم تترك المجموعتان فترة من الزمن، يعاد اختباراهما بعدها في المادة المتعلمة. والخلاف بينهما (بين المجموعة الضابطة والتجريبية) يتحدد في طول هذه الفترة (بين انتهاء التدريب وإعادة الاختبار) أو فيما يحدث أثناءها.

والمادة التي يتم التدريب عليها عادة في تجارب الحفظ هي المقاطع الصماء التى تختاربحيث لا يكون لها اى معنى ويفضل استخدامها لأنها تميز أى متعلم عن غيره، مما يساعد علي التحكم في عامل الالفة بالموضوع المتعلم، أو عامل تداعي المعاني أو غيرها. ولهذا السبب نفسه يستحسن فى تجارب الحفظ أن نحذر من آثار استخدام سلسلات المقاطع الصماء مرات متتالية مع أفراد معينين، أو تقديمها بترتيب ثابت كل مرة حتى يتدخل عامل الألفة أو أي عامل انتقال أثر التدريب أو غيرها. يفسد تجارب الحفظ.

ثانيا: العوامل المؤثرة فى تحسن التعلم

هناك العديد من العوامل التى لها أثر بالغ فى عملية التعلم لعل أهمها ما يلى:

1- الحفظ Retention

الحفظ عملية ملازمة للتعلم، مما نتعلمه يجب أن نحتفظ به، وعلي قدر احتفاظنا به علي قدر ما تحقق هذه العملية أغراضها. وفي المدرسة يعطي التلاميذ هذه العملية أهمية كبيرة. فمجهوداتهم توجه في الغالب إلي السيطرة علي المادة المتعلمة بقصد الاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة. وهذه عملية صعبة. فحفظ المادة المتعلمة يخضع لعوامل النسيان أثناء تعلمها. وما تحتفظ به في الواقع هو ما نتذكره منها. وهو يمثل نسبة من المادة المتعلمة أصلا، وتقل هذه النسبة بعد ذلك كلما مر الوقت. وهذه الحقيقة تدل عليها منحنيات الحفظ، إذ يلاحظ فيها عادة سقوط واضح في الفترات الأولي بعد انتهاء التعلم، ثم هبوط تدريجي بعد ذلك يستمر مع الزمن.

ويلاحظ في هذه المنحنيات أن الهبوط لا يصل إلي المحور السيني، بمعني أن المتعلم يحتفظ عادة بنسبة (مهما قلت) مما تعمه بمرور الزمن. كما يلاحظ فيها اختلاف نسبة الهبوط من مادة دراسية لأخرى بعد فترات معينة من انتهاء تعلمها. وما دام حفظ المادة يمثل أحد الاغرض الأساسية التي يهدف إليها المتعلم ومن المهم أن نتعرف علي العوامل المختلفة التي تؤثر في هذه العملية. ومن أهم هذه العوامل.

(أ) الفرض من التعلم.

(ب) نوع المادة المتعلمة.

(جـ) تأكيد التعلم.

(ء) نشاط المتعلم بعد التعلم الاصلى.

2- الاسترجاع Recall

يهيئ استرجاع المادة المتعلمة علي الفترات أثناء تعلمها وبعد تعلمها فرصة أكبر لتثبيتها وحفظها. ولا يقصد بالاسترجاع مجرد التسميع Recitation وأنما نعني به استعادة المادة بما تتضمنه من معان وعلاقات.

والتعرف علي تأثي الاسترجاع علي التعلم نتمثل بتجربة أجراها جيتس علي عدد كبير من الأطفال والبالغين. وتضمنت المادة المستخدمة للتعلم مقاطع صماء عديمة المعني ومواد أخري ذات معني. وأوضحت نتيجة هذه الدراسة أنه في كلتا الحالتين سواء بالنسبة لتعلم المقاطع الصماء أو المواد ذات المعنى، فإن زيادة مرات الاسترجاع أدت إلي تحسن نتائج التعلم.

وفي الحقيقة فأن الاسترجاع يفيد التعلم من النواحي عديدة:

يساعد المتعلم علي التعرف علي مستواه الحقيقي ونقط الضعف في تعلمه. ومن ثم يساهم في التخلص من الأخطاء وتحسين التعلم بصفة عامة.

يمثل الاسترجاع أيضا موقف اختبار بالنسبة للمتعلم. فإذا استطاع المتعلم استرجاع المادة المتعلمة فان هذا يعني قدرته علي أداء الاختبارات التي تقيس تعلمها أما إذا تعثر في استرجاع المادة المتعلمة – أو بعضها – فأن هذا يعني فشله في هذه الاختبارات.

يعتبر الاسترجاع نوعا من الممارسة لموضوع التعلم أو تأكيد التعلم أن تم بعد الانتهاء من السيطرة علي المادة المتعلمة، فالمتعلم عندما يسترجع عن الموضوع مرة بعد أخرى أثناء التعلم أنما يمارس الموقف التعليمي المعين، وهو عندما يسترجعه بعد انتهاء التعلم فان ذلك يعني تأكيد التعليم. وفي الحالتين يساهم الاسترجاع في تحسين التعلم وتبيثته.

والاسترجاع لا يقتصر علي استعادة التلميذ للموضوعات المدرسية علي فراد البيت أو المدرسة. بل يمكن أن يأخذ داخل الفصل المدرسي كل المراجعة. ولكن يجب أن

تتضمن المراجعة أشياء أخري بجانب تكرار الحقائق المعلومات، مثل استخدام القواعد والأسس المتعلمة وتطبيقها في مواقف عديدة واشتقاق الاستنتاجات منها وأجراء تجارب عليها، واستخدامها في حل المشكلات..... وغير ذلك من النواحي والاغراض التربوية حتي تتحقق فائدة أكبر من تعلمها. ويفضل بصفة عامة أن تأتي المراجعة عقب الانتهاء من وحدة معينة أو مضوع دراسي معين.

3- تطبيق المادة المتعلمة

لا يقتصر التعلم الحقيقي علي استرجاع المادة المتعلمة بل يجب أن يتضمن أيضا تطبيق هذه المادة واستخدامها في الاغراض التعلينية المختلفة، هي الحقيقة التي سبق أن أشرنا إليها. فقواعد الحساب يتحسن تعلمها عن طريق التمرينات التي تستخدم في التدريب عليها. وعندما نعطي الطالب قاعدة معينة في طرح الكسور مثلا أختصارها أو في القسمة، فإن مجرد حفظ القاعدة لا يؤدي إلي بقائها ولا يؤدي في المستقبل منها في المواقف التي تتطلبها. وأنما الذي يساعد علي حفظها وبقائها وسهولة استخدامها في المستقبل هو تطبيقها في حل عدد من المسائل والتمرينات. وكلما تنوعت هذه المسائل والتمرينات وكلما تنوعت الطرق التي تستخدم في حلها كلما ساعد هذا علي تدعيم تعلمها.

والعيب الرئيسي في تعلم الهندسة في المدارس الاعدادية والثانوية هو الفصل الحادث بين تعلم النظرية كنظرية، وبين مجالات استخدامها وتطبيقها. ففي دروس الهندسة، يهتم المدرسون في العادة بتوضيح أجزاء النظرية وبيان العلاقة بين مكوناتها الرئيسية وهي الفرض (أو المعطيات) والمطلوب اثباته والبرهان. وكيفية الوصول إلي البرهان بعد تحديد الفرض والمطلوب اثباته.

وبعد الانتهاء من اعطاء النظرية يطلب من التلميذ حل بعض التمرينات والنتيجة أن يدرس الطالب التمرينات كما لو كانت مشاكل مستقلة. ويصعب عليه كذلك أن

يحدد أي النظريات يمكن استخدامها في حل تمرينات معينة وأيها لا علاقة بهذه التمرينات. والنتيجة أن يفشل في أحوال كثيرة في حل التمرينات.

4- المجهود الموزع Distributed Effort

يقصد بالمجهود الموزع في التعلم، أن يكون التدريب أثناء التعلم التعلم علي فترات منها فترات راحة. وهو بهذا المعني يضاد المجهود المتواصل الذي يعني أن يستمر المتعلم جهود متواصلة أثناء تعلمه.

التلميذ مثلا أثناء استذكار لموضوع ما في التاريخ مثلا أو العلوم والرياضيات أو غيرها، قد يضع لنفسه جدولا زمنيا للاستذكار، فيبدأ استذكار جزء من الموضوع ثم يعطي نفسه فترة راحة ثم يعود لاستذكار جزء آخر من نفس الموضوع أو من موضوع آخر..... وهكذا. فهو هنا يوزع جهده وقد يفعل العكس، عندما يبدأ بالاستذكار ويستمر فيه حتي يرى أنه قطع الاجزاء التي يريد تعلمها فيتوقف. وليس هناك في الواقع حد فاصل لتوزيع الجهود أثناء التعلم، وليست هناك قاعدة عامة تنطبق علي مواقف التعلم المختلفة فبينما نجد التلميذ في موقف من مواقف التعلم يفضل توزيع جهوده نجده في وقف آخر يفضل أن يستمر في العمل حتي ينتهي منه ويتوقف ذلك علي عدد من العوامل:

- نوع المادة ودرجة صعوبتها.
- ميل الفرد للموضوع الذي يتعلمه.
- حالة الفرد وظروفه أثناء التعلم.
- قدرة الفرد علي التركيز والانتباه.

5- الطريقة الكلية والطريقة الجزئية Whole & Part Methods

في الطريقة الكلية يتعلم الفرد المادة علي أساس وحدتها، أي ككل بمعني ان التدريب يتم عليها كلها ويتكرر التدريب علي هذا النحو حتي يتم التعلم. أما في الطريقة الجزئية، فتقسم المادة إلي أجزاء، ثم يعالج الفرد الجزء الاول عن طريق التدريب وتكرار التدريب حتي يتم تعلمه ثم ينتقل إلي الجزء الثاني... وهكذا. فتعلم قصيدة من الشعر مثلا يمكن أن يتم بأستخدام الطريقتين. فيمكن للفرد أن يعالج القصيدة علي أساس وحدتها مرة بعد أخريحتي يسيطر عليها. ويمكن إذا استخدام الطريقتين الثانية أن يبدأ بها بيتا بيتا وكلما تعلم أحد الابيات وتمكن منه ينتقل إلي البيت الآخر... وهكذا.

وفي العلوم، دراسة نبات معين مثلا، يمكن أن يدرسه الفرد ككل فيقرأ كل ما يتعلق بتركيبه، ثم يكرر الموقف عدا من المرات حتي يسيطر علي المادة المتعلمة، أو أن يقسمة إلي أجزاء ثم يدرس كل جزء علي حدة إذا أتم تعلمه انتقل إلي الجزء الآخر. ويرى كثير من علماء النفس – وخاصة الجشطلت – أهمية التعلم الكلي، لأن التعلم يتم – من وجهة نظرهم – نتيجة الادراك الكلي للموقف وتنظيمة في كل متماسك، ولأن الخبرة الكلية تتضمن عددا من الصفات والعلاقات تفقد قيمتها إذا حللت إلي أجزاء. فقصيدة الشعر مثلا لا تتضمن فقط المعاني الفردية التي يختص بها كل بيت علي حدة بل أيضا المعني الكلي الذي يشمل القصيدة كلها والتي نظمت علي ضوئة وبقصده. والأضافة إلي ذلك فإن قيمة القصيدة الحقيقة تكمن عادة في طريقة صياغتها ككل وارتباط كل بيت من ابياتها بالابيات الاخرى والواقع الكلي لها في سمع القارئ، وهذه كلها أمور تضيع إذا فتتت إلي أجزاء وعولج كل جزء علي حده.

وليس هناك في الحقيقة ما يلزم باستخدام احدي الطريقتين، فذلك يتوقف علي عدد من العوامل مثل:

حجم الموضوع: فدراسة كتاب في العلوم مثلا غير ممكن باستخدام الطريقة الكلية، إذ لابد من تقسيمة إلي أجزاء أو فصول ودراسة كل جزء ثم الانتقال إلي جزء آخر.

المعني الكلي: إذا كان موضوع التعلم يتضمن معني كليا لا يمكن فهمه الا علي ضوئه، أو ضمن اطار معين يحتويه، فان تجزئته إلي اجزاء صغيرة قد تتسبب في ضياع هذا المعني وعدم فهمه، وبالتالي عدم فهم الاجزاء نفسها التي ترتبط به

أمكانات الفرد ومدى استعدادة وميله لدراسة الموضوع علي أساس وحدته. فقد يتيسر لفرد أن يلم بأطراف موضوع متعدد الجوانب بينما لا يستطيع فرد آخر أن يلم الا بجوانب محدودة في كل مرة. ويتدخل في هذا عوامل الذكاء والاستعدادات الخاصة والميل، وكلها نواح يختلف الناس فيها بينهم بالنسبة لها اختلافا كبيرا.

6- التعلم الفردي والتعلم الجمعي

التعلم عملية تقوم علي الممارسة والنشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم. والخبرة التي يقوم بها المتعلم نفسة هي التي تؤدي إلي نتائج تصبح جزءا من نفسه وتعدل من سلوكه وتؤثر في نواحي شخصيته المختلفة. ومن هنا نتبين أن التعلم عملية فردية يقوم بها المتعلم نفسه. وهذه الحقيقة تنطبق علي كافة مواقف التعلم وهي الأصل، فالطفل الصغير عندما يتعلم الكتابة يتعلمها بنفسه: هو الذي يمسك بالقلم وهو الذي يحاول مرات عديدة يتحسن أثناءها أداؤه بالتدريج قبل أن يتحكم في النهاية من هذه العملية. والشخص الذي يتعلم ركوب الدراجة أو السباحة، ويتعلم نظرية هندسية أو حقائق جغرافية أو تاريخية لابد أن يمارس هذه العمليات والمواقف بنفسه، وهو في ممارسته لها يبذل أوجها مختلفة من النشاط تختلف من فرد إلي آخر. فكل فرد يتعلم حسب قدراته وامكاناته ويتأثر تعلمه بميوله ورغباته الذاتية وغير ذلك من العوامل. والفروق الفردية بين الناس فيما يختص بهذه العوامل والمؤثرات جميعها حقيقية واقعة فمن التلاميذ من لديه استعداد طيب في الرياضيات، ومنهم المتقدم في العلوم، ومنهم المتوسط في هذه المادة أو تلك أو دون المتوسط ومنهم السريع في قدرته علي الحفظ

ومنهم البطيء ومنهم الذي يحتاج إلي أعادة الموضوع الذي يتعلمة مرات ومرات قبل أن يسيطر عليه..... ومنهم سريع التعلم..... وهكذا.

مراجع الفصل الاول

1- أحمد الصالحى، أسس التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2008.

2- د. أحمد زكي الهاجرى، الأسس التنظيمية للعملية التعليمية، عمان، دار الغد للنشر، 2001.

3- جابر عبد الحميد ومصطفي الشعبيني: علم النفس التعليمي، ط5، دار النهضة العربية، القاهرة، 2003.

4- د. جميل الأحمد، علم النفس التربوي، دار الرضا للنشر، القاهرة، 2006.

5- حسن حافظ واخرون، التعلم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2001.

6- عزيز حنا واخرون، مشكلات في التعلم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة د.ت.

7- د. ابراهيم وجيه محمود، التعلم. أسسه ونظرياته وتطبيقاته، القاهرة، دار المعارف، ط4، 2004.

8- د. محمد عبد الظاهر الطيب، مناهج البحث فى العلوم التربوية والنفسية، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، 2007.

9- محمود ابو زيد ابراهيم، أزمة البحث التربوى، القاهرة، مجلة التربية المعاصرة، ديسمبر، 1990.

10- د. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، القاهرة، دار المعارف، 2001.

11- مصطفى الطاهر، أصول التعلم، القاهرة، الدار العربية، 2008.

12- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، آراء حول البحوث التربوية، القاهرة، 2008.

13- د. صديق محمد عفيفى، التربية الخلقية فى المدارس المصرية، القاهرة، الهيئة العامة لدار الكتاب، 1993.

14- د. احمد فتحى سرور، استراتيجية تطوير التعليم، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ط3، 2001.

15- نهى حامد عبد الكريم، صنع القرار فى السياسة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة القاهرة، كلية الاقتصاد،2001.

الفصل الثاني

واقع التعليم الأساسي في بعض دولنا العربية

من الأمور الواضحة أن أهداف المدرسة تتركز حول تزويد المجتمع بما يحتاجه من الطلاب لتأهيلهم فى الجامعات المختلفة لإفادة مجتمعهم، فهى عبارة عن وعاء يصب فى المجتمع وبالتالى لا تعيش منعزلة عن المجتمع، وتتحقق تلك الأهداف عن طريق العلاقات القوية بين المدرسة والوسائط التربوية الأخرى فى المجتمع.

وإذا كان نجاح أى مدرسة فى تحقيق رسالتها يتوقف- إلى حد كبير- على تهيئة الظروف الملائمة لها، وإحاطتها بكل ألوان الرعاية وإمدادها بكل ما تحتاج إليه من موارد، إلا أن هذا الأمر ينبغى ألا يعوق مدارسنا عن أداء رسالتها والقيام بالدور المطلوب منها فى التنمية.

هذا وتعترض التعليم المصرى بعامة مشاكل كثيرة ومتشعبة الأبعاد، ومن بين هذه المشاكل ما هو هام وينسحب على مدارس التعليم الأساسى كافة، ومنها ما يقترن بمدارس الحلقة الثانية بخاصة، لذا "فقد برز التركيز على التعليم بوصفه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة، والتى تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم، وتؤمن له حد أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج، وذلك على أساس أن من حق كل طفل أن يحصل على تعليم ذى معنى عملى وحقيقى، وأن هذا الحق ينبغى ترجمته إلى مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعارف التى يحتاج إليها الطفل فى أى مجتمع، والتى ينبغى إشباعها بوسيلة أو بأخرى لدى الأطفال، مثل تحملهم مسئولياتهم الكاملة فى الحياة".

أولا: التعليم الأساسى فى مصر

من الضرورى بداية أن نلقى الضوء على مفهوم التعليم الأساسى فى ضوء ما جاء فى القانون رقم 139 لسنة 1981 لمرحلة التعليم الأساسى والمعدل بالقانون رقم 233 لسنة 1988 إذ جاء فى المادة (16) من هذا القانون أن: "التعليم الأساسى يهدف إلى

تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف، وذلك من أجل إعداد الفرد لكى يكون مواطناً منتجاً فى بيئته ومجتمعه".

ويعرفه آخرون على أنه: التعليم الذى يزود الفرد فى المجتمع بالمعلومات والاتجاهات والمهارات الأساسية التى تمكنه من النمو الشامل المستمر، وتعده للتعامل مع غيره من أفراد المجتمع والتفاعل الناجح مع بيئته، والتعاون مع غيره على النهوض بهذه البيئة وعلى تقدم حضارة المجتمع عموماً. وعلى هذا فإنه- التعليم الأساسى- يساعد الفرد على كشف الميول والمواهب والاستعدادات بحيث يهيئ الفرد لتلقى التدريبات والدراسات المهنية المناسبة للانخراط فى الحياة العملية أو متابعة الدراسة التخصصية فى المراحل التعليمية الأعلى.

كما يعرف على أن جوهر مفهوم التعليم الأساسى "يتمثل فى ارتباطه بالإعداد للمواطنة الصالحة المستنيرة، والتى تنطوى دائماً على قيمة كل من الفرد والمجتمع، بمعنى كون الفرد قادراً على الإضطلاع بمسئولياته الشخصية والاجتماعية عن تلقائية وتطوعية لا عن مسايرة عمياء أو انقياد قسرى، كما تنطوى هذه المواطنة على تنمية شاملة للاتجاهات الاجتماعية الإيجابية والمدارك والسلوكيات.

ومما سبق نجد أن هناك شبه اتفاق بين الباحثين فى مجال التعليم الأساسى على أنه حد أدنى من التعليم يمكن أن توفره الدولة للأفراد كى يكونوا قادرين على إشباع حاجاتهم الأساسية كأفراد، بجانب قدرتهم على التكيف الاجتماعى كمواطنين مستنيرين، وما يتضمن ذلك من ربط التعليم بالعمل والبيئة والمجتمع، وخلق القدرة على التعليم الذاتى والتربية المستمرة لدى التلاميذ.

1- أسس التعليم الأساسى فى مصر

تقوم الأسس العامى للتعليم الأساسى فى مصر على ما يلى:

الأساسية: لأنها أول تعليم نظامى يتلقاه الطفل، حيث يلتحق الطفل بها قبل أن يمر بأى تعليم آخر نظامى، وتقوم برعاية الطفل من خلال تهيئة المدرسة الفرصة لإشباع حاجاته.

الإلزامية: حيث نص القانون 139 لسنة 1981 على أن التعليم حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم، وتلتزم الدولة بتوفيره لهم، ويلتزم الآباء وأولياء الأمور بتنفيذه، وكذلك التعديل للقانون برقم 223 لسنة 1988 الذى مد الإلزام للمرحلة الإعدادية.

العمومية: حيث يلتحق بهذا التعليم الأساسى جميع من هم فى سن الإلزام الذى حدده قانون التعليم بغض النظر عن أى اعتبارات أخرى، فتعنى بمبدأ الديمقراطية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال بالتساوى.

المجانية: حيث نص قانون التعليم أيضاً على أنه تعليم إلزامى تلتزم الدولة بخدماته دون تقاضى مصروفات دراسية وأن تكون تعليماً متاحاً لجميع الأطفال.

2- أهداف التعليم الأساسى المصرى

النظر إلى التعليم الأساسى على أنه جزء من التعليم الإلزامى لجميع المواطنين.
السعى إلى تنمية طاقات التلاميذ وقدراتهم بما يمكنهم من تحقيق الأهداف التالية:

- متابعة أهداف الحلقة الابتدائية بما يتمشى مع مراحل النمو فى هذا المستوى من التعليم.

- ترسيخ القيم الدينية وفهم الدين فهماً صحيحاً وتعميق ما حصله التلميذ فى الحلقة الأولى.
- اكتساب التلاميذ عادات وسلوكيات العمل من البذل والدقة والإتقان والإبداع.
- تنمية الميول والاتجاهات الخاصة بالتذوق الجمالى.
- إكساب التلاميذ المعلومات والمهارات والاتجاهات التى ستبصرهم بالمحافظة على سلامة البيئة وحمايتها من التلوث وصيانة الموارد والطاقات الإنتاجية.
- إكساب التلاميذ القدرة على المشاركة الإيجابية فى الجهد الجمعى، والتى تعتمد على روح التعاون والتكاملية والتطوعية.
- التعامل مع تحديات القرن الحادى والعشرين، وأولها الانفتاح على علوم المستقبل وتطبيقاتها اليومية مثل الحاسب الآلى، والتدريب على المهارات العلمية المرتبطة بتكنولوجيا العصر.
- تقدير تراثه بموضوعية، واستلهام قيمه المشرفة والإفادة من دروسه، وفهم واقع مجتمعه وهويته.
- تنمية مهارات التعليم الذاتى واتجاهاته، مما يجعل التلميذ قادراً على الوصول إلى المعلومة الصحيحة وتكوين الإرادة المستقلة، والرأى الحر، والفهم قبل الحفظ، والمناقشة قبل الالتزام.
- توفير الرعاية التربوية للفئات ذات الاحتياجات الخاصة.

لذلك ينبغى أن يكون التعليم بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بوتقة للكشف عن المواهب والاستعدادات لدى التلاميذ، وبخاصة أنهم يمرون بمرحلة المراهقة التى تثير الرغبة فى اكتشاف الذات واكتشاف الآخرين والخروج إلى دائرة المجتمع، كما ينبغى أن يكون- التعليم بالحلقة الثانية- مكاناً للتعرف على جميع عناصر المعرفة، كما أنها مرحلة دقيقة وفاصلة من الناحية الاجتماعية، إذ يتعلم فيها المراهق تحمل المسئوليات الاجتماعية والواجبات كمواطن فى المجتمع.

3- اليات عمل التعليم الأساسى المصرى

تتحدد وظيفة التعليم الأساسى فى تزويد المواطن بالقدر اللازم من المعلومات والخبرات والمهارات الثقافية والاجتماعية والعملية، لكى يتكامل تكوينه فى البعد النظرى الأكاديمى، والعملى التطبيقى، بحيث يستطيع الإندماج النشط فى مجالات الإنتاج والخدمات وميادين التنمية عامة. وعلى هذا يعد "التعليم الأساسى صيغة تعليمية تهدف إلى تزويد كل طفل- مهما تفاوتت ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية- بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التى تمكنه من تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وتهيئته للإسهام فى تنمية مجتمعه، وتربط بين التعليم والعلم والحياة من جهة، وبين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية من جهة أخرى فى إطار التنمية الشاملة للمجتمع. ومعنى ذلك أن التعليم الأساسى فى مصر له مكانته وأهميته ووظائفه التى تتمثل فى:

- سد منبع الأمية والتمكن من مهارات الاتصال.
- تثبيت البناء القيمى على أساس عقلانى.
- الاستمرار فى تحقيق التكامل الاجتماعى.
- اكتساب مهارات التعليم الذاتى.

وعلى الجانب الآخر لم يعد التعليم فى الوقت الحاضر قاصراً على مجرد تحصيل المعرفة فقط، بل بالإضافة إلى تزويد التلاميذ بالمعلومات والخبرات المعرفية، يغرس الاتجاهات والقيم، ويعدل أساليب السلوك الخاطئة، ويحقق النمو الشامل للفرد فى المجتمع، لأن دور التربية "تنمية الفرد وإعداده للحياة فى المجتمع، لذا فقد أصبحت المدرسة فى العصر الحديث مؤسسة رسمية ذات كيان مستقل وأهداف ومسئوليات محددة تهدف إلى إعداد أفراد المجتمع للحياة الاجتماعية، والإسهام الفعال فى تقدم مجتمعهم وتطويره، وقد أسهم فى تطور المدرسة تعقد الحياة الاجتماعية، وتراكم التراث الثقافى، والتقدم المعرفى والتكنولوجى،

والحاجة إلى التخصص الدقيق، وإدراك الدور الهام للتعليم فى تحقيق التنمية بالمجتمع، وانتشار الديمقراطية والعدالة الاجتماعية.

وعليه فإن المدرسة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية التى تقوم بعملية التربية، وتعمل فى تطوير الأهداف العامة التى يرتضيها المجتمع فى وقت بعينه، أى أن العملية التعليمية فى المدرسة لا تتم بمعزل عن الأهداف، والتى تتمثل فى الآتى:

1- الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم الفطرية والعمل على توجيهها بما فيه صالح التلميذ كفرد، وصالح الجماعة.

2- تنمية شخصية التلميذ لتكون شخصيته متكاملة دون أن يطغى بعض جوانب الشخصية على بعضها الآخر، وتنمية روح الجرأة فى التفكيرة.

3- تربية الأطفال والناشئين تربية عقلية سليمة على أساس تقوية كل ميل إلى الابتكار والتجديد، والعمل على تنميتهم اجتماعياً وخلقياً وتربيتهم تربية استقلالية تمكنهم من الاعتماد على النفس.

4- تبصير التلاميذ بفلسفة مجتمعهم وتأصيل قيم المجتمع من خلال الممارسة الفعلية لهذه القيم داخل المدرسة وخارجها.

ثانيا: التعليم الأساسى فى المملكة العربية السعودية

يخضع نظام التعليم العام فى المملكة العربية السعودية تخطيطاً وتنظيماً وإشرافاً وتوجيهاً وتمويلا لأشراف الدولة، وتتولى وزارة التخطيط بتقديم الخطة العامة للتعليم فى المملكة العربية السعودية فى إطار وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم فى عام 1390وفى إطار خطة التنمية الوطنية الخمسية، كما تقوم السلطات المعنية بتنظيم التعليم وإدارته فى ضوء ما خطط له كل فى مجال تخصصه.

ولعل من أهم السلطات الرئيسية المسئولة عـن التعلـيم العـام فى المملكـة العربيـة السعودية تتمثل فى وزارة التربية والتعليم والرئاسـة العامـة لتعلـيم البنـات، ومـن ثـم يمكـن تناول اهم المحاور فى التعليم الاساسى بالمملكة على النحو التالى:

1- الجهات المسئولة عن التعليم فى المملكة

أ- اللجنة العليا لسياسة التعليم

تشكلت اللجنة العليا لسياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية فى عام 1383هـ / 1963م للتعهـد بمـسئولية رسـم الـسياسة التعليميـة فى المملكـة، ويتـولى خـادم الحـرمين الشريفين رئاسة هذه اللجنة، وينوب عنه النائب الثانى، ويـشارك فى عـضويتها كـل مـن وزيـر الداخلية والدفاع والأعلام والعمل والشئون الاجتماعية والرئيس العام لتعليم البنـات، وتمتلـك اللجنة صلاحيات مجلس الـوزراء الخاصـة بـالتعليم فى جوانـب المختلفـة واقـتراح التعـديلات الطارئة أو الدائمة فى البنية التعليمية بالمملكة.

وفيما يلي أهم مسئوليات اللجنة العليا لسياسة التعليم:

أ- رسم السياسة التعليمية العامة للدولة.

ب- إقرار الخطط التعليمية وأنظمتها العامة.

ج- إقرار مشروعات خطط التنمية التعليمية الطويلة والمتوسطة والقصيرة فى ضوء خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

د- التنسيق بين مراحل التعليم المختلفة والقطاعـات التعليميـة المتنوعـة للحـصول عـلى أكبر عائد من التعليم لأبناء المملكة.

هـ - إقرار سياسة محو الأميـة وتعلـيم الكبـار المقترحـة مـن قبـل المؤسـسات التربويـة فى المملكة.

و- إقرار الإجراءات المتخذة من قبل المؤسسات التعليمية لتطوير الخطط والمناهج الدراسية بما تحقق أهدافها وأهداف المرحلة التعليمية والمجتمع السعودي.

ز- إقرار سياسة القبول المختلفة لمراحل التعليم المقترحة من قبل المسئولين فى أجازات التعليم المتعددة فى المملكة.

ح – اتخاذ القرارات التربوية التي توجه التعليم فى المملكة.

ط – توزيع الخدمات التعليمية على جميع المناطق فى ضوء سياسة الدولة وخطتها لتعميم التعليم لجميع المواطنين.

ى – إقرار لوائح الامتحانات المعدة من قبل المؤسسات التعليمية فى المملكة.

ب- وزارة التربية والتعليم

كان التعليم فى بداية تأسيس المملكة العربية السعودية تعليم تقليدى غير منظم، ولم تكن هناك إدارة تتولى مسئولية رسم خططه والأشراف عليه، وفى عام 1344هـ / 1926م صدر أمر الملك عبد العزيز بإنشاء مديرية المعارف لتتولى الأشراف على التعليم ونشره فى مختلف بلاد الحجاز وتحولت مديرية المعارف إلى وزارة المعارف فى عام 1373هـ / 1953م لتتولى مسئولية ومتابعة وتنفيذ السياسة التعليمية فى المملكة وتوجيهها ووضع المناهج وتأليف الكتب المقررة والتجديد والتطوير فى أساليب التعليم وطرائقه.

وظلت وزارة المعارف تشرف على التعليم حتى عام 1423هـ حيث صدر أمر ملكى كريم قضى بدمج الرئاسة العامة لتعليم البنات بوزارة التربية والتعليم، وتحولت جميع إدارات الرئاسة العامة لتعليم البنات إلى أشراف وزارة التربية والتعليم. وفى عام 1424هـ صدر الأمر الملكى لتعديل مسمى وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم،

وورثت الوزارة مهام ومسئوليات وزارة المعارف وهى تشرف حالياً عـلى التعلـيم العـام للبنـين والبنات.

ج- الرئاسة العامة لتعليم البنات

وقد دمجت الرئاسة العامة لتعليم البنات مع وزارة التربية والتعليم فى عام 1424هـ / 2004م وكانت الرئاسة العامة لتعليم البنات هى السلطة الثانية المـسئولة – قبـل الـدمج – عن إدارة وتنظيم التعليم، وهى جهاز خاص بتعليم الفتاة فى المملكة العربية السعودية.

2- السياسة العامة للتعليم فى المملكة

حددت السياسة العامة للتعليم فى المملكة الأسس العامة التي يقوم عليهـا التعلـيم فيما يلي:

1- الإيمان باللـه ربّا وبالإسلام دينا وبمحمد صلى اللـه عليه وسلم نبيًّا ورسولاً.
2- التصور الإسلامي الكامل للكون والإنسان والحيـاة، وأن الوجـود كلـه خاضـع لمـا سنَّه اللـه تعالى، ليقوم كل مخلوق بوظيفته دون خلل أو اضطراب.
3- الحياة الدنيا مرحلة إنتاج وعمل، يستثمر فيها المسلم طاقاته عن إيمـان وهـدى للحياة الأبدية الخالدة في الدار الآخرة، فاليوم عمل ولا حساب، وغداً حساب ولا عمل. والرسالة المحمدية هي المنهج الأقوم للحياة الفاضلة التي تحقق الـسعادة لبني الإنسان، وتنقذ البشرية ممَّا تردت فيه من فساد وشقاء.
4- المثل العليا التي جاء بهـا الإسـلام لقيـام حـضارة إنـسانية رشـيدة بنـاءة تهتـدي برسالة محمد صلى اللـه عليه وسلَّم، لتحقيق العزَّة في الدنيا، والسعادة في الدار الآخرة. والإيمان بالكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكـريم وأنـاط بهـا القيـامِ بأمانـة اللـــه في الأرض (وَلَقَـد كرمنـا بَنِـى َءَادَمَ وحملنـاهم في الـبر والبحـر

ورَزَقْناهُم مِّن اَلطَّيباتِ وَفَضَلناهم ْعَلى كثِير مِّمَّن خلقنَا تفضيلا). سـورة الإسراء، الآية: 70.

5- فرص النمو مهيَّأة أمام الطالب للمساهمة في تنمية المجتمع الـذي يعـيش فيـه، ومن ثم الإفادة من هذه التنمية التي شارك فيها.

6- تقرير حق الفتاة في التعليم بما يلائم فطرتها ويعدها لمهمتها في الحياة، عـلى أن يتم هذا بحشمة ووقار، وفي ضوء شريعة الإسلام، فإن النساء شقائق الرجال. كما أن طلب العلم فرض على كـل فـرد بحكـم الإسـلام، ونـشره وتيـسيره في المراحـل المختلفة واجب على الدولة بقدر وسعها وإمكانياتها.

7- العلوم الدينية أساسية في جميع سـنوات التعلـيم الابتـدائي والمتوسـط والثـانوي بفروعه، والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي.

8- توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادها منهجاً وتأليفا وتدريسا وجهـة إسلامية في معالجة قضاياها والحكم على نظرياتها وطرق استثمارها، حتى تكون منبثقة من الإسلام، متناسقة مع التفكير الإسلامي السديد. والاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام، للنهوض بالأمة ورفـع مـستوى حياتها، فالحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها فهو أولى الناس بها.

9- التناسق المنسجم مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبـارهما مـن أهـم وسائل التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والـصحية، لرفـع مـستوى أمتنـا وبلادنا، والقيام بدورنا في التقدم الثقافي العالمي.

10- ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامـة للدولـة. والتفاعـل الواعي مع التطـورات الحـضارية العالميـة في ميـادين العلـوم والثقافـة والآداب،

بتتبعها والمـشاركة فيهـا، وتوجيههـا بمـا يعـود عـلى المجتمـع والإنـسانية بـالخير والتقدم.

"كما تحددت الأهداف العامة للتعليم فى المملكة على النحو التالي:

1- غاية التعليم فهم الإسلام فهما صحيحا متكاملاً، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصاديا واجتماعيًّا وثقافيا، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعا في بناء مجتمعه.

2- تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام، وذلك بالبراءة من كل نظام أو مبدأ يخالف هذه الشريعة، واستقامة الأعمال والتصرفات وفق أحكامها العامة الشاملة. والنصيحة لكتاب الله وسنة رسوله بصيانتهما، ورعاية حفظهما، وتعهد علومهما، والعمل بما جاء فيهما.

3- تزويد الفرد بالأفكار والمشاعر والقدرات اللازمة لحمل رسالة الإسلام. وتحقيق الخلق القرآني في المسلم والتأكيد على الضوابط الخلقية لاستعمال المعرفة "إنَّما بُعثتُ لأتمّم مكارِمَ الأخْلاقِ".

4- تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أُمته، ويشعر بمسؤولياته لخدمة بلاده والدفاع عنها. وتزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً عاملا في المجتمع.

5- تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وإعدادهم للإسهام في حلها. وتأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.

6- دراسة ما في هذا الكون الفسيح عن عظيم الخلق، وعجيب الصنع، واكتشاف ما ينطوي عليه في أسرار قدرة الخالق للاستفادة منها وتسخيرها لرفع كيان الإسلام لما وإعزاز أمته. وبيان الانسجام التام بين العلم والدين في شريعة

الإسلام، فإن الإسلام دين ودنيا، والفكر الإسلامي يفي بمطالب الحياة البشرية في أرقى صورها في كل عصر.

7- فهم البيئة بأنواعها المختلفة، وتوسيع آفاق الطلاب بالتعرف على مختلف أقطار العالم وما يتميز به كل قطر من إنتاج وثروات طبيعية، مع التأكيد على ثروات بلادنا ومواردها الخام، ومركزها الجغرافي، والاقتصادي، ودورها السياسي القيادي في الحفاظ على ا لإسلام، والقيام بواجب دعوته، وإظهار مكانة العالم الإسلامي، والعمل على ترابط أمته.

8- تزويد الطلاب بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقل، بجانب لغتهم ا لأصلية، للتزود من العلوم والمعارف والفنون والابتكارات النافعة، والعمل على نقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى وإسهاما في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية.

3- أهداف مراحل التعليم الأساسى

أ- دور الحضانة ورياض الأطفال

تمثل دور الحضانة ورياض الأطفال الأولية من مراحل التربية وتتميز بالرفق في معاملة الطفولة وتوجيهها. وهي تهيئ بالتنشئة الصالحة المبكرة الطفل لااستقبال أدوار الحياة التالية على أساس سليم.

وتتمثل أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال فى:

1- صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلقي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية سوية لجو الأسرة، متجاوبة مع مقتضيات الإسلام. وتكوين الاتجاه الديني القائم على التوحيد، المطابق للفطرة.

2- أخذ الطفل بآداب السلوك، وتيسير امتصاصه الفضائل الإسلامية والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقدوة محببة أمام الطفل. وإيلاف الطفل الجو المدرسي ، وتهيئة للحياة المدرسية، ونقلة برفق من (الذاتية المركزية) إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع أترابه ولادته.

3- تزويده بثروة من التعابير الصحيحة والأساسيات الميسرة، والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به. **و**تدريب الطفل على المهارات الحركية، وتعويده العادات الصحيحة، وتربية حواسه وتمرينه على حسن استخدامها.

4- تشجيع نشاطه الابتكاري، وتعهد ذوقه الجمالي،و إتاحة الفرصة أمام حيويته للانطلاق الموجَّه. **و**الوفاء بـ(حاجات الطفولة) وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا إرهاق. **و**التيقظ لحماية الأطفال من الأخطار، وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم، وحسن المواجهة لمشكلات الطفولة.

ب- المرحلة الابتدائية وأهدافها

المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات. وتتمثل أهم أهداف التعليم الإبتدائى فى:

1- تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة، في خلقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه إلى أمة الإسلام. وتدريبه على إقامة الصلاة، وأخذه بآداب السلوك والفضائل.

2- تنمية المهارات الأساسية المختلفة وخاصة المهارة اللغوية، والمهارة العددية، والمهارات الحركية. **و**تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف ا لموضوعات.

3- تعريفه بنعم اللـه عليـه في نفـسه، وفي بيئتـه الاجتماعيـة والجغرافيـة، ليحسن استخدام الـنِّعَم، وينفـع نفـسه وبيئتـه. وتربيـة ذوقـه البـديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

4- تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات ومالـه مـن الحقـوق، في حـدود عمره وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه، والإخـلاص لـولاة أمره.

5- توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النـافع والعمـل الـصالح، وتدريبـه على الاستفادة من أوقات فراغه. وإعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة مـن مراحل حياته .

ج- المرحلة المتوسطة وأهدافها

المرحلة المتوسطة مرحلة ثقافية عامة، غايتها تربيـة الناشـئ تربيـة إسـلامية شـاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، يراعى فيها نموُّه وخصائص الطور الذي يمرُّ به، وهي تـشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم. وتتمثل أهم أهداف تلك المرحلة فى:

1- تمكين العقيـدة الإسـلامية في نفـس الطالـب وجعلهـا ضـابطة لـسلوكه وتـصرفاته، وتنمية محبة اللـه وتقواه وخشيته في قلبه. وتزويده بالخبرات والمعـارف الملائمـة لعمره، حتى يلمَّ بالأصول العامة والمبادئ الأساسية للثقافة والعلوم.

2- تـشويقه إلى البحـث عـن المعرفـة، وتعويـده التأمـل والتتبـع العلمـي. وتنميـة القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتوجيه والتهذيب.

3- تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يـسودها الإخـاء والتعـاون، وتقـدير التبعة، وتحمل المسؤولية. وتدريبـه عـلى خدمـة مجتمعـه ووطنـه، وتنميـة روح النصح والإخلاص لولاة أمره.

4- حفز همته لاستعادة أمجاد أُمَّته المسلمة التي ينتمي إليها، واستئناف السير في طريق العزة والمجد. **و**تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية.

5- تقوية وعي الطالب ليعرف- بقدر سنه - كيف يواجه الإشاعات المضللة، والمذاهب الهدامة، والمبادئ الدخيلة. وإعداده لما يلي هذه المرحلة من مراحل الحياة.

ثالثا: التعليم الاساسى فى سلطنة عمان

لقد مرت سلطنة عمان على مدار تاريخها الحديث بالعديد من المراحل فى مجال تطور التعليم العام وصولا للعصر الحالى، وخلال تلك المراحل التاريخية المتعاقبة حدث تطور هائل فى كافة نشاطات العملية التعليمية. ومن ثم يمكن الحديث عن التعليم فى سلطنة عمان من خلال العناصر التالية:

1- مراحل تطور التعليم في سلطنة عمان

لقد مرت سلطنة عمان بمراحل تاريخية عديدة فى مجال تطور التعليم وذلك على النحو التالى:

المرحلة التعليمية الأولى من (1871م -1970)

كان التعليم قبل عام 1970م بطيئا ويعتمد في معظمه على الكتاتيب والمساجد وغيرها، وأول مدرسة نظامية عرفتها سلطنة عمان خلال القرن العشرين الحالي كانت في عام 1914م وأنشئت المدارس السعيدية في مسقط عام 1940م، كما أنشئت قبلها

المدرسة السعيدية في عام 1931م، في صلالة. بينما كان التعليم الأهلي في عمومه يعتمد على ثلاثة أشكال:

أولا: أروقة المساجد التي يقوم العلماء فيها بتدريس الفقه والحديث وعلوم العربية كالنحو والبلاغة.

ثانيا: الكتاتيب أو المعلم أو المطوع حيث يتم تدريس القرآن الكريم وحفظ آياته.

ثالثا: بعض المدارس الأهلية، التي قام بإنشائها بعض المدرسين، حيث يتم الاتفاق بين أهالي التلاميذ وبين المدارس، على أن يقوم المدرس بتعليم الطالب القراءة والكتابة والحساب، بما يستطيع أن يمارس بهذه المعلومات شئون الحياة المختلفة، وكان يقوم بهذه الطريقة التجار والقادرين من أهالي مسقط.

وكانت المدارس القرآنية هي الوسيلة الوحيدة للتعليم حتى عام 1970م، ولقد انتشرت هذه المدارس في معظم القرى والأقاليم رغم تباين مستوياتها من منطقة لأخرى، وكانت الحلقات الدراسية تعقد في المساجد أو في بيوت الضيافة أو في الهواء الطلق طيلة أيام الأسبوع ما عدا يومي الخميس والجمعة، وكانت حصة الدراسة اليومية، تبدأ من الصباح حتى العصر تتخللها استراحتان.

ومن تلك المدارس - على سبيل المثال لا على سبيل الحصر - مدرسة مسجد الخور 1871م، ومدرسة الزواوي في مغب في نفس العام ومدرسة بيت الوكيل عام 1888م ومدرسة بوذنيه 1930م، والمدرسة السلطانية الأولى والثانية من 1930 وحتى 1936م والمدارس النظامية ومنها المدرسة السعيدية بصلالة 1931م والمدرسة السعيدية بمسقط 1940م وأخيرا المدرسة السعيدية بمطرح ويلاحظ أن تلك المدارس كانت فى مجملها مدارس بسيطة، وفق إمكانياتها المتواضعة.

ويبدو خلال تلك الفترة مدى الاهتمام بالتعليم الديني الذي كان منتشرا في كافة القرى والمدن العمانية، متخذا من المساجد وبعض البيوت أمكنة لتلقينه وتدريسه، وكانت ركائز

هذا التعليم هي مواد: القرآن الكريم والتوحيد والفقه ومواد اللغة العربية. ومع ذلك فإن هذه المدارس لم تأخذ بالنظم التعليمية الحديثة، والأساليب والطرق التعليمية المعاصرة، سوى المدارس النظامية الثلاث الأخيرة، ولكن جهودها كانت متواضعة، لا تتناسب مع احتياجات البلاد، الحياة المعاصرة في القرن العشرين.

و ثمة ملاحظات أساسية يمكن إستخلاصها خلال تطور التعليم فى هذه الفترة:

1- أن نمط التعليم الذي كان منتشرا في عمان قبل النهضة الحديثة، كان قاصرا على تحفيظ القرآن الكريم وعلوم الدين واللغة العربية كالقراءة والكتابة، ثم أدخلت بعض المواد الأخرى، كالحساب والعلوم والصحة والدراسات الاجتماعية، بصورة مبسطة فيما بعد.

2- أن الأماكن التي كانت تدرس فيها هذه العلوم كانت تشبه الى حد كبير البيوت السكنية وكانت أبعد ما تكون عن تسميتها مدارس بأشكالها المعروفة.

3- أنه حتى عام 1970م لم يكن في عمان سوى ثلاث مدارس ابتدائية للبنين وأن عدد طلاب هذه المدارس لم يتجاوز 909 من التلاميذ ينحصرون ما بين التمهيدي والصف السادس الابتدائي، وكلهم من الذكور، ولم يكن للإناث حظ من التعليم في هذه المرحلة إلا للنذر البسيط منهن.

ومن خلال الملاحظات السابقة يبدو جليا وجود صعوبات عديدة خلال تلك الفترة كانت أعاقت تقدم التعليم وأدت إلى تردي أوضاعه في الفترة من 1871- 1970م، أهمها:

1-سياسة الباب المغلق التى كانت تعاني منها السلطنة، في الفترة ما قبل 1970م، والتي جعلت السلطنة في منأى عن العالم الخارجي، إلى جانب العزلة الداخلية بين مناطق السلطنة الشاسعة، نتيجة لصعوبة الحركة لعدم وجود وسائل مواصلات، ووعورة الأرض وتضاريس السلطنة الصعبة، والتي تتكون في معظمها من جبال

وأودية في بعض المناطق، وصحاري واسعة في مناطق أخرى، حالت دون تنقل المواطنين بين مناطق السلطة المختلفة.

2-كثرة المنازعات والخلافات القبلية، والتي أسهمت في زعزعة الاستقرار في السلطنة وحالت تلك الأوضاع دون الاهتمام بالتعليم.

3- قلة عدد الأفراد القادرين على القيام بمهمة التعليم، مما أبقى التعليم مقتصرا على بعض بيوت العلم، والمساجد، والكتاتيب، وعدد نذير من المدارس المتواضعة في إمكانياتها وطاقاتها، حيث كان التعليم مقتصرا على التعليم الديني متمثلا في القرآن الكريم والحديث، واللغة العربية (قراءة وكتابة) وحساب ومواد اجتماعية، وعدم وجود مناهج دراسية رسمية، واقتصار التعليم على المرحلة الابتدائية.

لقد أولت الحكومة التعليم اهتماما خاصا، كما عملت وزارة التربية والتعليم على تحقيق الأهداف والغايات التي أجيزت للتعليم منذ بداية النهضة العمانية في عام 1970م، بينما كانت هناك المرحلة الثانية، والتي بدأت من 1970 وانتهت في 1975م، وقد ركزت تلك المرحلة على الانتشار السريع للمدارس والتعليم، في كافة ربوع السلطنة، بدونما حساب للإمكانيات، ثم بدأت الخطط الخمسية بخطط علمية منظمة ومقننة. فكان الإنجاز يتم في ضوء أهداف ومرامي الخطط الخمسية الموضوعية للتنمية في البلاد، وقد استطاعت وزارة التربية والتعليم، أن تحقق أهداف استراتيجية قصيرة المدى والمتمثلة في خططها الخمسية، التي نفذت من 1976م وحتى 2002م، وعددها ستة خطط، ونحن الآن في الخطة الخمسية السادسة، والتي بدأت في عام 2001 وحتى عام 2005م، وهذه الخطط الخمسية التعليمية، ما هي إلا ترجمة للتعليمات السامية لتوجيهات قائد المسيرة التعليمية السلطان قابوس، وإنفاذا للأسس التعليمية التي ألقاها في خطاباه والمضمين التربوية العامة التي ارتضاها، وخطها جلالته لتكون فلسفة ومنهجا للتعليم في السلطنة.

المرحلة التعليمية الثانية من 1970 – 1975

وهذه المرحلة سبقت عملية التخطيط العلمي للنظام التعليمي في السلطنة، حيث شهدت هذه المرحلة عملية الانتشار السريع للتعليم، أملته ظروف البداية وحرص الدولة على نشر التعليم، بأسرع ما يمكن وفق الإمكانيات المتوفرة في ذلك الوقت ومن ذلك المقولة الشهيرة للسلطان قابوس في عام 1972: "المهم هو التعليم ولو تحت ظلال الشجر ". وقد قبلت الوزارة في هذه المرحلة استخدام الخيام وسعف النخيل والمباني المستأجرة، كما سمحت للأهالي ببناء المدارس نظرا لقلة الإمكانيات لدى الدولة.

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم هذا المسئولية، ورصدت الدولة الميزانية اللازمة لتلبية الاحتياجات التعليمية الأولية لتلك المرحلة، ولم تكن بالسلطنة سوى ثلاث مدارس قبل فجر النهضة 1970م، تضم 909 طالبا من الذكور – كما سبقت الإشارة -، حيث كان التعليم قبل ذلك حكرا على الذكور، والفتاة لم يكن لها أي نصيب يذكر في التعليم، وما كاد العام الخامس 76/75، وهو نهاية هذه المرحلة حتى أصبح عدد الطلاب في مدارس التعليم عامة (55752) طالبا وطالبة، في (207) مدرسة، وبلغ عدد المعلمين (2230) معلما ومعلمة، كما اهتمت هذه المرحلة بتعليم المعوقين وفتحت صفوف ملحقة بإحدى المدارس في مسقط.

المرحلة التعليمية الثالثة: (1976- 1980م)

اتسمت حركة التعليم في هذه المرحلة بانتهاج أسلوب علمي في مواجهة أمور التعليم وقضاياه، ولدخول السلطنة في مرحلة جديدة من مراحل النهضة العمانية، مرحلة تقوم على التخطيط العلمي، وذلك بصدور خطة التنمية الخمسية، وقد ورد ضمن الأهداف العامة لسياسة التنمية، أهداف تتعلق بخطة التعليم وفق مبدأ (الاهتمام بتنمية الموارد البشرية المحلية) حتى تتمكن من القيام بدورها كاملا في الاقتصاد الوطني، ولقد وضع النظام التعليمي، على عتبة اتجاهات التنمية العمانية الشاملة.

وقد هدفت الخطة الخمسية الأولى (1976-1980) إلى:

- مواصلة نمو الخدمة التعليمية.
- تنويع التعليم: فقد تم إنشاء مدرستين إعداديتين نموذجيتين ذات طابع مهني، إحداهما للبنين والأخرى للبنات.
- تعدد المعاهد المتخصصة أمام الحاصلين على الإعدادية بافتتاح معهد نزوي الزراعة، والبدء في التعليم الثانوي التجاري للبنين وإنشاء معاهد المعلمين والمعلمات، علاوة على المعهد الإسلامي الثانوي، الذي افتتح عام 1974/73، وبدأ بالمرحلة الابتدائية، ثم تطور بعد ذلك إلى المرحلة الثانوية.
- تحسين نوعية التعليم: باستبدال المدارس غير الثابتة، والمستأجرة بمدارس مبنية بالموارد الثابتة وإضافة المكتبات والمختبرات بتلك المدارس وورش النشاط المهني.

وقد بلغت أعداد المدارس في عام 1980/79م، وهو آخر أعوام الخطة الخمسية الأولى (370) مدرسة، ضمت (95376) طالبا وطالبة. وبلغت أعداد الطلاب الجامعيين بالخارج في مختلف التخصصات عام 76-1977، (509) طالبا وطالبة وفي نهاية الحطة 1981/80 بلغت أعداهم (939) طالبا وطالبة في مختلف التخصصات.

المرحلة التعليمية الرابعة: من (1981- 1985)

وقد اتجهت هذه الخطة إلى العمل على تحقيق التوازن بين نشر التعليم وتنويعه، ففي مجال نشر التعليم: تم تحديد اتجاه سياسة تعليمية في المراحل التعليمية وذلك على النحو التالى:

المرحلة الابتدائية: وقد تم تدشين مبدأ "التعليم لمن يحتاجه" حيث تنتشر المدارس الابتدائية، في معظم مناطق السلطنة، ويتحدد التوسع في المستوى التعليمي وفق الطلب الاجتماعي على التعليم.

المرحلة الإعدادية: تعد هذه المرحلة امتدادا طبيعيا وحدا أدنى للتعليم المتاح للمواطن العماني، وقد وضعت الخطة على أساس استيعاب الطلاب الذين يواصلون تعلميهم في هذه المرحلة مع التنسيق بين التعليم العام ومراكز التدريب المهني.

التعليم الثانوي: كان اتجاه الخطة الثانية، هو العمل على مواصلة تنويع مدارس هذا المستوى إلى (ثانوي عام - إسلامي - تجاري - صناعي - زراعي - معاهد المعلمين والمعلمات) والتي تم تعديل نظام القبول بها وتحويلها إلى كليات متوسطة لإعداد المعلمين والمعلمات، تقبل الحاصلين على الثانوية العامة، ومدة الدراسة بها سنتان وذلك اعتبارا من العام الدراسي 84/ 1985.

وقد اهتمت هذه الخطة بعدد من النقاط أهمها:

- الاهتمام بنوعية التعليم من خلال الاهتمام بالمبنى المدرسي واستكمال المرافق التعليمية، والاهتمام بالمعلم من خلال تحسين الرواتب، وتوفير برامج تدريبية لرفع كفاءة أداة المعلم ومهاراته، وإعطاء الحوافز كعلاوات التدريس للمعلم العماني.
- استكمال تعمين المناهج الدراسية.

- الاهتمام بالتعليم للفئات ذوى الإحتياجات الخاصة، وذلك بفتح مدرسة الأمل للصم والبكم عام 81/80 كما تم فتح مدرسة للتربية الفكرية عام 1985/84، إيمانا من الوزارة بأن تنال هذه الفئة من المواطنين قدرا من التعليم والتدريب.
- وقد بلغت أعداد الطلبة في نهاية الخطة الخمسية الثانية 1986/85 (221694) طالبا وطالبة، في (606) مدرسة ومعهد، كما بلغ عدد المعلمين (10131) معلما ومعلمة.

المرحلة التعليمية الخامسة 1986- 1990

وقد هدفت هذه الخطة إلى تحقيق ما يلى:

1- مبدأ التوازن بين الكم والكيف، والتوازن بين المراحل التعليمية، وبين الإنفاق والعائد.

2- تعمين وظائف هيئات التدريس.

3- تحقيق أكبر قدر ممكن من التزام التعليم بمتطلبات التنمية الشاملة، وتلبية الاحتياجات الفعلية.

4- استكمال مشروعات الخطة الخمسية الثانية، والتركيز على استراتيجية الارتقاء والتحسين النوعي للتعليم، وتعزيز استخدام التوسع في التعليم، لمواجهة الزيادة الطلابية.

5- تحسين مستوى تعليم المعوقين ن، وتوفير المنشآت والمرافق التربوية اللازمة.

وقد بلغت أعداد الطلبة في نهاية الخطة الخمسية الثالثة أي في عام 1991/90م (360066) طالبا وطالبة، في (805) مدرسة، ومعهد، وكلية، وأصبح عدد المعلمين في 1991/90، (15587) معلما ومعلمة، منهم (4379) من المعلمين العمانيين.

المرحلة التعليمية السادسة: 1990 حتى 1995

وقد تبنت الخطة الخمسية الرابعة الأهداف التالية:

العمل على مواصلة التحسين النوعي للتعليم، وذلك من خلال المحاور التالية:

- إحلال المباني المدرسية غير الملائمة تربويا بأخرى صالحة.
- مواصلة رفع كفاءة المعلم العماني.
- تطوير مناهج التعليم التقني والاهتمام بموضوع تكنولوجيا التعليم.
- رفع مستوى المعوقين.
- مواصلة إدخال الحاسوب في دوائر الوزارة.
- مواصلة الجهود المبذولة في ميادين البحث التربوي، وذلك بإنشاء مركز البحوث والتقنيات التربوية.
- نشر التعليم: وذلك على مستوى المراحل الثلاث الابتدئية والإعدادية الثانوية.
- الاقتصاد في تكلفة المنشآت المدرسية (المباني)، وذلك بنشر أنماط المباني المدرسية قليلة التكاليف.
- توفير المناخ المناسب لاستقرار المعلم بإيجاد السكن الملائم له.
- تعمين الوظائف والعمل على زيادة أعداد المعلمين العمانيين.

وقد بلغت الأعداد الكلية للطلبة في نهاية الخطة الرابعة (490482) طالبا وطالبا. في، (965) مدرسة ومعهد،وبلغت أعداد المعلمين في نهاية العام الدراسي 1996/95 (22504) معلما ومعلمة، منهم (12030) من المعلمين العمانيين.

المرحلة التعليمية السابعة: (1995- 2000م)

اتخذت الوزارة إتجاها جديدا يرمي إلى تطوير التعليم، بشكل يجعله متمشيا مع متطلبات العصر وتطلعات المستقبل، واحتياجات التنمية في البلاد، فجاء الاهتمام

بالنوعية وإعداد جميع الخطط وتوفير كل الإمكانيات لتحقيق هذه الأهداف.وتطوير التعليم يبدأ من خلال برنامج يشمل الأبعاد التالية:

- إلغاء المدارس الابتدائية التي تعمل في الفترة المسائية من خلال بناء مدارس جديدة أو بناء إضافات بالمدارس القائمة.
- تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي.
- تطوير مناهج جميع المواد الدراسية.
- تدريب المعلمين على تدريس المناهج المطورة.
- تطبيق نظام المعلم الأول لكل مادة إذا توفر عدد من معلمي المادة لا يقل عن ثلاثة.
- تدريب الفنيين المسئولين عن تشغيل مراكز مصادر التعلم بالمدارس ورفع كفاءة العاملين بالمدرسة من خلال التدريب والتأهيل وإدخال الحاسوب بالمدارس.
- تخفيض الكثافة في الفصول الدراسية بحيث لا تتجاوز 30 تلميذا، بصفوف المرحلة الأولى من (1-4) و35 بصفوف المرحلة الثانية من (5-10).

ولقد هدفت هذه الخطة إلى تحقيق ما تنتهجه الوزارة من سياسة لتطوير التعليم، حتى تواكب التطوير والتحديث المنشود في كافة مناحي الحياة العمانية، والرغبة في تحقيق الاكتفاء الذاتي وتنويع النشاط الاقتصادي، ومواكبة التطوير التقني، وما يستلزم ذلك من تحديد لأهداف تربوية جديدة ضرورية، لإعداد المواطنين لحياة، والعمل حسب الظروف الجديدة التي تفرضها التوجهات الاقتصادية العالمية الحديثة. وفي هذه المرحلة بلغت أعداد المدارس: (993) مدرسة وبلغت أعداد الطلبة (554845) طالبا وطالبة، كما بلغت أعداد المعلمين: (26416) معلما ومعلمة.

2- المبادئ والأهداف التربوية للتعليم العمانى

يمكن تحديد مبادىء وأهداف التربية وذلك على النحو التالى:

أ- مبادئ التربية في سلطنة عمان

تنبثق فلسفة التربية في السلطنة من اتجاهات المجتمع العماني وسماته وخصائصه، ويمكن تمييزها في النقاط الآتية:

1. سلطنة عمان وطن عربي إسلامي، والشعب العماني يعد قوة اجتماعية متماسكة جاءت نتاجا لتفاعل متصل، عبر قرون طويلة بين هذين العنصرين المتكاملين، وبهذا التفاعل تتأكد أصالة المجتمع العماني، وتبرز خصائصه التي تميز بها في عالم اليوم.
2. الإيمان والعلم والعمل، وبها يتمكن المجتمع من استغلال موارده وثرواته، وتنميتها بما يكفل لأفراده الرخاء والعيش الكريم، وهو شرف وحق وواجب لكل فرد من أفراد المجتمع.
3. تسخير كل الجهود وتجنيد كافة الطاقات، في سبيل خلق مجتمع حديث البنيان قادر على تحمل مسئولياته وواجباته الكاملة.
4. التنمية الشاملة من قبل الدولة والذى يعد مقصد وغاية، تكرس الجهود والإمكانات لبلوغها مستعينة بالتخطيط الواعي، والبحث العلمي، وإعداد الكوادر العمانية الفنية اللازمة في كل المجالات.
5. اعتبار التعليم استثمارا بشريا، وهو وسيلة مهمة لترقية الفرد في المجتمع والوصول إلى المكانة السامقة المنشودة.
6. ارتكاز المجتمع العماني على الأسرة، فالسلطنة تعمل على تكاملها وحمايتها من عوامل الضعف والتفكك، كما يعتبر الشباب عصب الأمة، لذا فالسلطنة توليهم اهتماما خاصا من الرعاية والعناية وعليهم تقوم مسئولية تقدمها وحمايتها.

7. إن السلطنة تعمل على تحقيق التعاون العالمي، على أساس الحرية والعدل والمساواة، كما تعمل على المشاركة، لتطوير الحضارية العالمية وإثراء التراث الإنساني.

كما أن هناك أبعادا أخرى لهذه الفلسفة أهمها:

1. تحقيق النمو المتكامل للفرد: وذلك بتنشئته تنشئة متكاملة فكريا وعاطفيا وروحيا وأخلاقيا، والتربية تتخذ منه مبدأ موجها تسعى إلى تحقيقه.
2. التحرر الاجتماعي: وتسعى التربية إلى تحرير طاقات الفرد والجماعات، من رواسب الجهل والتخلف، كما تولى اهتماما خاصا بالمرأة لتحتل مكانتها اللائقة بها، لأنها نصف المجتمع.
3. تحديث المجتمع العماني: وتعمل التربية على أن يكون لدى الفرد الميل الإيجابي، لتقبل الجديد النافع في عالم اليوم، مع قدرته على فهمه وحسن استخدامه بما يعود عليه وعلى المجتمع بالتقدم والازدهار.
4. التقدم الاقتصادي: تقوم التربية من جانبها بإعداد المواطنين الذين يتميزون بالكفاءات والقدرات الفنية المطلوبة، كما وكيفا، وذلك بالاضطلاع بمسئولية التنمية، وتحقيق التقدم الاقتصادي للمجتمع العماني.
5. الوحدة الوطنية: وذلك بحصر الفئات العمانية المختلفة في وحدة وطنية متماسكة، لأنه يعتبر من أهم المبادئ الموجهة للتربية في المجتمع.
6. الأصالة العمانية: من خلال إحياء التراث العربي الإسلامي، المتمثل في العلوم والفنون، وتشجيعها في كل المجالات تأصيلا للثقافة العمانية وإثراء لها، وذلك من خلال المناشط التربوية المناسبة.

ومن ثم يلاحظ إن فلسفة التربية العمانية عند مراجعتها مراجعة دقيقة رغم حداثة عهدها، تمثل انطلاقه شاملة في تاريخ التربية العمانية، ويؤكد ذلك اتساعها وشمولها وتكاملها وأصالتها ومعاصرتها.

ب- أهداف التعليم في سلطنة عمان

1. التعليم يعد حق لجميع أفراد المجتمع العماني، والحكومة بدورها تقوم بكل ما لديها من إمكانات ومؤسسات تربوية بتحقيق الحاجة للتعليم لدى الأفراد، دونما حدود أو فرق بين ذكر أو أنثى.
2. تنمية قدرات الإنسان العماني، التي لا تقيد بالزمان أو المكان، لكي يتعلم ويواصل مسيرة التقدم التعليمي، على امتداد حياته وتلبية احتياجاته لتعليم موحد شامل لكل نواحي شخصيته وقادر على تغيير ما يحيط به.
3. توفير القوى العاملة في مختلف القطاعات، للنهوض بخطط التنمية الشاملة ومشاريعها في البلاد، وكذلك توفير التسهيلات والمساعدات للتخصصات في التعليم العالي، بما يساير احتياجات في عمان.
4. توعية الفرد العماني بحقوقه وواجباته، والتزاماته نحو وطنه الصغير ووطنه الكبير، ومن هنا يدرك أيضا أن اتحاد وتعاون الشعوب العربية مصدر قوته.
5. تنمية قدرة المتعلم على استغلال أوقات فراغه في كل ما هو نافع ومفيد، وذلك من خلال القيام بأنشطة مناسبة، تعود عليه وعلى مجتمعه الذي يعي فيه بالنفع والخير.

وانطلاقا من مبادئ فلسفة التربية العمانية، وما تمثله من اتجاهات روحية وقومية واجتماعية وسياسية، وتمشيا مع روح العصر، وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقا لآمال

الوطن وتطلعاته نحو مستقبل قائم على الإيمان والعلم والعمل، ومسايرة للخصائص النفسية للمتعلمين في مراحل نموهم المختلفة، ووصولا إلى تربية فرد متكامل النمو عقليا وروحيا وبدنيا وعاطفيا، وإعانته على كسب العيش الشريف واحترام العمل وإدراك محتواه الإنساني، وإكسابه صفات المواطنة الإيجابية الصالحة، وتوجيهه إلى شغل أوقات فراغه على نحو يفيد به نفسه ومجتمعه، وتمكنه من متابعة ما يستجد في ميادين المعرفة من ذلك كله تحدد الأهداف العامة للتربية في سلطنة عمان بما يلي:

1- تنمية القدرات العقلية من خلال تزويد الفرد بالمعارف الأساسية وتنمية القدرات العقلية التي تمكنه من الاستفادة بها في حياته.

2- التربية الإسلامية من خلال إكساب المتعلم في مراحل نموه المختلفة المعارف والحقائق المتعلقة بالدين الإسلامي الحنيف.

3- التربية لكسب العيش واحترام العمل عن طريق:

- ترسيخ المفاهيم والاتجاهات السليمة نحو العمل واحترامه.
- إكساب المتعلم وعيا صحيحا بتطبيق المهن والحرف الشائعة في بيئته وأهميتها، مع إعطائه المهارات اللازمة في صنعها وأدائها.

4- التربية للاستثمار الاقتصادي من خلال توفير حاجات المجتمع من الكوادر الفنية اللازمة لتنفيذ مشاريع التنمية في البلاد ومواصلة التخصص العلمي العالي في ضوء حاجات التنمية.

5- التربية الوطنية والسياسية من خلال توعية الفرد العماني بحقوقه وواجباته نحو وطنه والتزاماته تجاه أمته، فتربية الفرد تربية وطنية وقومية تستلزم أن يدرك ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

ج- خطة تطوير التعليم في السلطنة

عملت الخطة الخمسية التى أقرتها وزارة التربية والتعليم خلال الفترة من 2000-2005 على إحداث تطوير جذري فى نظام التعليم الأساسي والثانوي، وقد تمثلت الغاية الأساسية للتطوير في تحسين جودة وكفاءة نظام التعليم العام، إلى جانب جدواه الاقتصادي وفاعليته، من أجل تخريج كواد تتمتع بمستوى عال من الجودة ومسلحة بالعلم والمعرفة والمهارات والكفاءات، والإنتاجية العالية بحيث تكون قادرة على مواجهة التحولات الاجتماعية والمظاهر الجديدة مثل التجارة الحرة وطفرة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، لمواكبة مستجدات القرن الحادي والعشرين، ومن متطلبات تطوير التعليم ما يلي:

أ- إعادة هيكلة نظام التعليم، بتحديد المرحلة الأساسية من 9 سنوات إلى 10 سنوات وتعقبها سنتان للتعليم الثانوي.

ب- إعادة صياغة وتطبيق مناهج التعليم الأساسي والثانوي، إلى جانب إعادة النظر في الكتب الدراسية، وبيئة التعلم وتوفير مراكز مصادر التعلم بكل مدرسة.

ج- استحداث مواد دراسية جديدة (تقنية المعلومات والمهارات الحياتية البيئية) وتعزيز تدريس مواد الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية في كل الصفوف

د- التخلص من نظام الفترتين بالمدارس وتمديد اليوم المدرسي والعام الدراسي.

ه- تحديث نظم الامتحانات والتقويم. وإعادة النظر في هيكل وزارة التربية والتعليم، والتركيز على تخطيط السياسات التعليمية، والتطبيق الفعال للقرارات على مستوى ديوان الوزارة والمناطق التعليمية.

ويمكن إجمال التغيرات التي حدثت للهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم من أجل تطوير التعليم في الآتي:

1- استحداث المديرية العامة للمناهج

وتتكون من عدد من الدوائر التي تعني بشئون المناهج، بحيث يصبح لكل مادة دائرة خاصة بها، وأضيفت إليها دائرة مناهج المهارات الحياتية، بالإضافة إلى عدد من الدوائر، المساندة وهي:

- التدريب والتأهيل، إنتاج الكتاب المدرسي، تقنية المعلومات تعليم المبتدئين.
- استحداث المكتب الفني للدراسات والتطوير، والذي يقوم بدراسة المشكلات والمعوقات التي تواجه عملية التطوير التربوي، واقتراح الحلول المناسبة لها.
- استحداث دائرة الأنظمة وتقييم الأداء تتولى عملية الإشراف على الأداء المدرسي.
- تدريب الكوادر العاملة في وزارة التربية والتعليم، الكوادر القيادية والإدارية والفنية من موجهين ومدراء مدارس ومعلمين وإداريين وغيرهم.

2- تطوير المناهج الدراسية

إضطرت سلطنة عمان فى بداية نهضتها التعليمية إلى تطبيق بعض المناهج الدراسية التى تم أخذها من الدول الأخرى مثل دول الخليج المجاورة، الا ان هذا الوضع لم يستمر لفترة طويلة حيث تم تعمين المناهج الدراسية حتى تحتوي على الخصائص والأهداف الأساسية التي يتوخاها المجتمع، وتم تطبيق المناهج والكتب المدرسية في جميع المراحل، ثم خضعت مناهج المرحلة الابتدائية للتقييم عام 1987/ 1988م. ومناهج المرحلة الإعدادية للتقييم في عامي 1989/88م، ثم مناهج المرحلة الثانوية عام 1990/89م. وذلك لإدخال عليها بعض التعديلات أو التغييرات الضرورية بعد الدراسة والتنقيح من قبل الخبراء، وقادات التربية، والعاملين في الميدان، والمجتمع المحلي.

وقد شكلت لجان متخصصة، كل لجنة تعمل في مجال إحدى المواد الدراسية، وتضم هذه اللجان إلى جانب بعض المتخصصين في المواد المعنية من وزارة التربية والتعليم أعضاء آخرين من ذوي الاختصاص في وزارة التعليم العالي وجامعة السلطان قابوس وبعض المعلمين والموجهين العاملين في الميدان، وتبحث كل لجنة في أهداف ومناهج ومقررات وكتب وأدلة المعلمين لكل مادة وتقوم بإجراء التنقيح والتأليف والتعديل للكتب الدراسية ـ وذلك إنطلاقا من مبدأ ان تطوير المناهج الدراسية يجب أن يبدأ من رؤى مستقبلية ليعكس الاحتياجات المتجددة التي تتطلبها الأمة العربية خلال دورة تعليمية كاملة لجيل من الطلاب، وحتى يمكن تكوين المعلمين الأكفاء الملازمين لتنفيذ هذه المناهج.

3- طرائق التدريس

اشتمل مشروع تطوير التعليم على أبعاد محدودة لطرائق التدريس والتعليم بالمدارس، حيث تميزت هذه الطرائق والأساليب بالصفات الآتية:

- الابتعاد عن التركيز على طرائق التعليم بالتلقين والتقليل من الاعتماد على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.
- اعتماد أسلوب التعلم الذاتي القائم على تشكيل مجموعات صغيرة من الطلاب يكون الفرد فيها مسئولا عن تعلمه والمساهمة في تعلم أفراد مجموعته.
- العمل على تطبيق نظام التعلم التعاوني.

ويستخدم المعلم العديد من طرق التدريس بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف التربوية، ولما كان الهدف من طريقة التدريس تحقيق تعلم التلميذ فإن طرق التدريس يجب أن تكون متنوعة وتشكل بدائل متاحة أمام المعلم الكلي يستخدم المناسب منها بحسب طبيعة المادة الدراسية، وبحسب خصائص التلاميذ، إذ لا توجد طريقة واحدة تصلح لتدريس كافة المواد ولكافة التلاميذ الذين يعلمهم،، فلكل طريقة مزاياها وعيوبها.

4 - إعداد المعلم

اعتمد التعليم في هذه المرحلة الثانية من 1970 – 1975م بنسبة كبيرة على المعلمين الوافدين من الدول الشقيقة والصديقة، ولم تكن هناك مشروعات لإعداد المعلم العماني، وكان الإعداد قاصرا على بعض الدورات التدريبية المتواضعة أثناء الخدمة.

ومن هنا فقد كانت قضية إعداد المعلم وتأهيله على رأس أولويات الحكومة العمانية حيث أولتها وزارة التربية والتعليم – منذ بداية السبعينيات – اهتمامها ووضعت الاستراتيجيات والسياسات والخطط التي تحدد تطوير خبرات العاملين بالتعليم، من مدير عام المنطقة التعليمية إلى فني المختبر، ووجهت عناية واضحة إلى إعداد المعلم العماني يعمل بكفاءة في جميع مراحل التعليم المختلفة.

وقد قامت دائرة إعداد وتوجيه المعلمين بوضع برنامج لتطوير وتنمية المعلمين وإعدادهم وذلك من خلال:

- تصحيح الأوضاع في المراحل التعليمية المختلفة، وفقا لمستويات كفاءة معينة لكل مرحلة تعليمية.
- رفع مستوى المعلم العامل في مهنة التعليم إلى الحد الذي يحقق أهداف المرحلة التعليمية.
- استكمال تأهيل المعلم في المادة العلمية المتخصصة، إذا كان هناك قصور في إعداده المهني في مرحلة معينة.
- تأهيل المعلم تربويا لكي يستطيع سد احتياجات مراحل النمو التي يمر بها طلابه.

- تدريب المعلم على كيفية إعداد البحوث الميدانية والإجراءات والمقررات المعينة للمواد الدراسية. وتدريب المعلم وتأهيله للقيادة التعليمية، وتدريبه عليها نظريا وعمليا.

- توعية المعلم بالأهداف والسياسات العامة في مجال التخصص. وتدريب المعلم على توظيف أساليب البحث العلمي والنمو الذاتي في مجال اختصاصه

- تدريب المعلم لإجادة وإتقان الوسائل التعليمية الحديثة. وتدريب المعلم على الأساليب والطرائق الحديثة في التدريس.

- يتم إعداد المعلمين أكاديميا وتربويا من خلال الجامعات وكليات التربية، ويخضع المعلمون في أثناء الخدمة لدورات تدريبية، ومشاغل تربوية، تتناول كافة جوانب العملية التعليمية وبخاصة التدريس والتقويم.

وقد بدأت الحكومة في تنفيذ برنامج دبلوم الإدارة المدرسية لمديري المدارس، بالتعاون مع جامعة السلطان قابوس، وبرنامج دبلوم في التوجيه ويستمر هذان البرنامجان خلال الخطة الخمسية الحالية مع العمل على زيادة المستفيدين منهما.

مراجع الفصل الثاني

أولا: المراجع الخاصة بالتعليم الاساسى المصرى

1- أحمـد إبـراهيم أحمـد: الإدارة المدرسـية فى الألفيـة الثالثـة، مكتبـة المعـارف الحديثة، الإسكندرية، 2001.

2- أحمد إسماعيل حجى:الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار النهـضة العربيـة، القاهرة، 1994.

3- أحمـد كامـل الرشـيدى: مـشكلات الإدارة المدرسـية فى الألفيـة الثالثـة، مكتبـة كوميت، القاهرة، 2000.

4- المجالس القومية المتخصصة: " تقرير المجلس القومى فى مجـال التعلـيم العـام، الدورة الخامسة والعشرون، القاهرة، يولية 1998.

5- المجالس القومية المتخصصة: " تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمـى والتكنولوجيا" الدورة الخامسة والعشرون، القاهرة، سبتمبر 97- يوليه 1998.

6- المركز القومى للبحوث التربويـة والتنميـة: تطـوير التعلـيم فى جمهوريـة مـصر العربية (96-1998)، القاهرة، 1998.

7- حسين كامـل بهـاء الـدين: مبـارك والتعلـيم- نظـرة إلى المـستقبل، مطـابع روزا اليوسف الجديدة، القاهرة، 1992.

8- ـــــــــ: التعليم ومستقبل مـصر، وزارة التربيـة والتعلـيم، محـاضرة فى افتتـاح الموسم الثقافى لجامعة عين شمس، 1996.

9- ـــــــــ: التعليم والمستقبل، دار المعارف، القاهرة، 1997.

10- حسين كامل بهـاء الـدين: الوطنيـة فى عـالم بـلا هويـة" تحـديات العولمـة"، دار المعارف، القاهرة، 2000.

11- عبد الغنى عبود وآخرون: إدارة المدرسة الابتدائية، ط2، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 1994.

12- فايز مرادهنيا: مناهج التعليم فى الوطن العربى بين الجمود والتجديد، دار سعاد الصباح للنشر، القاهرة، 1992.

13- فتحى مصطفى رزق: تطوير التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية فى ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة،المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث التخطيط التربوى، القاهرة، يونيو، 1997.

14- محمد السيد حسونة، عبد الخالق يوسف سعد:الدور الخلقى لمدرسة المستقبل فى مواجهة الثورة التكنولوجية، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث المعلومات التربوية، 1999، 2000.

15- محمود عباس عابدين: علم اقتصاديات التعليم الحديث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2000 0

16- نادية العارف: الإدارة الإستراتيجية" إدارة الألفية الثالثة"، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1999-2000.

17- وزارة التربية والتعليم: مبارك والتعليم – المشروع القومى لتطوير التعليم، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، 1999.

18- وزارة الثقافة- الهيئة العامة لقصور الثقافة: مهرجان القراءة للجميع – عشر سنوات من الإنجاز 1991-2000.

ثانيا: المراجع الخاصة بالتعليم الاساسى السعودى

1- وزارة الإعلام، وثائق للتاريخ -الرياض، مكتبة العبيكان، 1409 هـ

2- وزارة التربية والتعليم، موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام، المجلد الأول، الرياض، 2003.

3- وزارة التربية والتعليم، موسوعة تاريخ التعليم، اللجنة الثقافية، الرياض، 1425 هـ

4- المملكة العربية السعودية، الأمر الملكي رقم أ/2 الصادر فى 28/ 2/ 1424هـ

5- وزارة المعارف، سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية،1390 هـ

6- المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، الدليل الإجرائي لمديري المدرسة، الرياض،1422هـ

7- المملكة العربية السعودية ،وزارة التربية والتعليم، القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام، الرياض، 1423.

8- وزارة التربية والتعليم، مجلة التوثيق التربوي – قرارات وزارية العدد 38، الرياض، 1414 هـ

9- وزارة التربية والتعليم، إنجازات الوزارة، الخطة الخمسية الرابعة، الرياض، 1419هـ

10- وزارة التربية والتعليم، دليل المشرف التربوي، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض،1419هـ

11- وزارة المعارف، القرار الوزاري رقم 2/2652/م وتاريخ 22 محرم 1421هـ ، الرياض 1421هـ

12- وزارة التربية والتعليم،تقرير وطني عن التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، جمادى الأولى 1422هـ

13- وزارة التربية والتعليم، تقرير إحصائي موجز عن تعليم البنين والبنات بالمملكة، الرياض، 1422 هـ

14- وزارة التربية والتعليم، تقرير إحصائي موجز عن تعليم البنين والبنات بالمملكة، الرياض، 1422هـ

15- وزارة التربية والتعليم، الدليل الإجرائي لمديري المدارس بالمملكة، قسم الإدارة التربوية، الرياض، 1424 هـ

16- وزارة التربيــة والتعليم،لائحــة القواعــد التنظيميــة لمــدارس التعلــيم العــام، الرياض، 1424 هـ.

17- وزارة التربية والتعليم. مجلة التوثيق التربوي، العدد 296، الرياض 1426هـ

18- وزارة المعارف، سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية، ط 3، 1416هـ

19- وزارة المعارف، التوثيق التربوى، العدد 26، 1423 هـ.

20- وزارة المعارف، سياسة التعليم فى المملكة العربية السعودية ، الطبعة الرابعة (1416هـ)، مادة (1 -10).

21- وزارة المعارف (1419 هـ) تطور التعليم – تقرير وطني عن التعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض، 1419 هـ

ثالثا: المراجع الخاصة بالتعليم الاساسى العمانى

1- انطون مجيب نعمة، التعليم بدول الخليج العربيــة رؤي مــستقبلية، الريــاض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2002

2- شاكر محمد فتحي (وآخرون)، التربيــة المقارنــة: الأصــول المنهجيــة والتعلــيم في أوربــا وشرق آســيا والخلــيج العــربي ومــصر (القــاهرة: بيــت الحكمــة للإعــلان والنشر، 2000 م).

3- وزارة التربية والتعليم، الكتاب السنوي للإحــصاءات التعليميــة، ســلطنة عــمان، الإصدار الخامس والثلاثون، 2005.

4- وزارة التنمية، تقديرات أولية لاحتياجات سوق العمل، عمان، 2001.

5- سالم بن نصر الحصرمى، تعمين الهيئتين الإدارية والتدريسية في المدارس بـسلطنة عمان، مؤتمر المدارس الخاصة، الواقع والمأمول، مسقط 14-16 إبريل 2003.
6- د. سلمان بن مسعود الحـادثي، صـندوق تنميـة مـشروعات الـشباب ودوره في دعم المشاريع الخاصة، مؤتمر المدارس الخاصة، الواقع والمأمول، مسقط 14-16 إبريل 2003.
7- محمد بن خلفان المسكري، دور الإعلام التربوي في تسليط الضوء عـلى أنـشطة المدارس، مؤتمر المدارس الخاصة، الواقع والمأمول، مسقط 14-16 إبريل 2003.
8- كليـة التربيـة، إمكانيـة تطـوير التعلـيم، المـؤتمر التربـوي الثـاني، (مـسقط، جامعة،السلطان قابوس، كلية التربية، المجلد الثاني، أكتوبر 2000).
9- وزارة الشئون الاجتماعية، استيعاب المدارس للقوي العاملـة. دراسـة فى تطـوير التعليم العمانى، ورقة مقدمة في الندوة الثالثة لتشغيل القوة العاملة الوطنيـة، عمان، 14-16 فبراير 2005.
10- ساعدة بنـت عبـد الخـالق اللـواتي، تطـوير المـدارس في الـسلطنة، كيـف،وأين، عمان، مجلة رسالة التربية، العدد السابع، مارس، 2005.
11- وزارة التعليم العالي، التقرير الوطني عن التعلـيم ومؤسـساته بـسلطنة عـمان، تقرير مقدم إلي المؤتمر العربي التحضيري للمؤتمر الـدول حـول التعلـيم العـالي، عمان 2-5،مارس 1998.

الفصل الثالث

العوامل والمتغيرات المؤثرة في إدارة التعليم الأساسي

إن دراسة هذه المتغيرات الدولية ليست ترفاً فكرياً، ولكنها ضرورة تعليمية فهى تشكل العالم الذى نعد أبناءنا للتعامل معه، والعيش فى إطاره، ولابد أن نسلحهم بالخبرات والمعلومات اللغوية والسياسية والاقتصادية عن الكيانات والتكتلات التى ستصبح بالنسبة لهم سوقاً يتعاملون فى حلبتها، ومجتمعاً يعيشون وسطه ويتنافسون معه.

وإيماناً بأهمية استشراف المستقبل وعدم تجاهل متغيرات الحاضر، يتطلب الأمر الاهتمام بمنظومة التعليم الأساسى، وتطوير قياداتها التى تستشرف رؤيتها وتعيد صياغة رسالتها وتصون ثقافتها وتحفظ مبادئها، كما أنه لا يمكن فهم التحديات التى تواجهها دون معرفة المتغيرات المتلاحقة التى تحفل بها بيئة منظماتنا، والتى تتضمن فرصاً وقيوداً، وإن كان من الملاحظ أن ما تفرضه البيئة الخارجية من قيود أو تحديات يفوق ما تقدمه من فرص، والسمة الأساسية فى هذه المتغيرات أنها غير قابلة للسيطرة والتحكم والرقابة بواسطة المنظمة، ولذلك فعلى المنظمات التعليمية تحليل متغيرات البيئة الخارجية العامة وعناصرها ومحاولة التكيف معها لاكتشاف العديد من الفرص التى تتيحها، ومحاولة الاستفادة منها والتعرف على القيود والتحديات التى تفرضها من حيث سرعة التغير والمرونة.

ومن الممكن تقسيم تلك المتغيرات على النحو التالى:

أولا: متغيرات عالمية

سيتم تناول بعض تلك المتغيرات وذلك لما لها من اهمية بالغة وذلك على النحو التالى:

1- العولمة

لا يتصف التعليم اليوم بالإنفتاح والمرونة فقط، بل أصبح تعليماً عالمياً شاملاً وقد لا تكون عالمية التعليم ملحوظة الآن بشكل واضح في البلدان العربية لكنه ينطوي تحت هذا التعليم العالمي الموحد في دول العالم فما هو التأثير الحادث من قبل قوي

عالمية مسيطرة على مجرى الأمور الاقتصادية والسياسية والثقافية تظهر إثارة وتتوغل في كل ما هو محلي.

من المعلوم أن مصطلح العولمة Globalization أو الكونية يستخدم للإشارة إلى ظاهرة خروج قطاعات كاملة من النشاط الإنساني من دائرة سيطرة الدولة إلى العالمية، وضعف إدارة الدولة القومية، وهي تعني بذلك اندماج أسواق العالم في حقول التجارة والاستثمارات المباشرة والقوى العاملة مما يؤدي إلى اختراق الحدود القومية وأطلق البعضعلي العولمة مرحلة ما بعد الحادثة Post Modernism أو الحداثة الجديدة.

وتمثل العولمة جزءا حساساً وهاماً في حركة التاريخ بفعل تأثيرها على الحركة العالمية لذا فلن تكون تلك الظاهرة في صالح دول العالم الثالث التي تسمى بدول الهامش ولكي تنجح الدول لا بدلها من مواجهة تلك التحديات التي تفرضها العولمة سواء تحديات اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو ثقافية وغيرها حيث تشمل كل أوجه الحياة.

أ- تحديات اقتصادية: تزيد العولمة من ضغوطها على مؤسسات التعليم في العالم باسره حيث أصبح هدف لتنافس وتعظيمه هو المهمة الأولى للنظم الاقتصادية وتأثيرها على النظم التعليمية في العالم ككل وأهم ما يميزها هو الاجبار والاكراه في تطبيق.

ومن ثم أدى ذلك إلى ارتفاع الاستثمارات الاجنبية التي بلغت ذروتها في التسعينات خلال عامي 1997، 1998من القرن المنصرم. وامتداد السلاسل السلعية المدفوعة بالمتنجين والتي تديرها الشركات عابرة الحدود الوطنية. والخصخصة والانفتاح الثقافي والاندماج الاقتصادي العالمي وأهم ما يميزها ويمثلها منظمة التجارة العالمية ومن خصائصها تحرير التجارة العالمية مع تخفيض الرسوم الجمركية والقيود على السلع.

وقد ترتب على ما سبق إعادة تقسيم العمل على الصعيد الدولي والتأثير على سيادة الدولة بشكل غير مباشر وإنهاء دورها الوظيفي ووضعه في أطار محدد. وابدال القيم والأخلاقيات الإنسانية بقيم سلعية وربحية وتحويل الأفراد إلى مستهلكين للسلع والخدمات التي تروج لهذا النظام العالمي.

وهذا وقد أدى الاتجاه نحو الخصخصة إلى الاستغناء عن القومي العادية وزيادة الطلب على القوى العاملة التي تتميز بالجودة العالية والمهارة المتخصصة وارتفاع مستوى تعليمها المهني واتصافها بالمرونة والحركية دون جمود في قوالب من المهن التي تجاوزها الزمن والتي تحتاجها المؤسسات والشركات لمواجهة المنافسة الحادة ولا شك أن هذه النوعية غير المتوافرة ستؤدي إلى زيادة معدلات البطالة من الخريجين المهنيين.

فالعولمة بذلك تقضي من كل الشعوب إعادة النظر وتقييم إداء مؤسساتها التعليمية الفنية والمهنية خاصة حتى لا تتحول هذه المؤسسات بوجه عام إلى ورش توفر احتياجات مجتمع ما، أنما الأخذ بمقاييس الجودة النوعية عوضاً عن الكم. بحيث تأخذ بالإتجاه نحو الابتكار والإيداع ومسايرة احتياجات العصر الجديد ومتطلباته من نوعية العمال المدربين الواعين.

وهكذا يظل التحدي قائماً بشكل خاص على كيفية استغلال وانتاج القوي العاملة المهنية المتخصصة التي تشكل عائق كبير للحكومات العربية والتي تمثل نسبة مرتفعة من القوي العاملة والتي تعتمد عليها أغلب المهن والحرف التي تشكل البنية الأساسية للاقتصاد في المجتمع.

ب- تحديات سياسية: أصبح معلوما لدى الكثيرين الأن أن تحديات العولمة متنوعة وتغطي كل جوانب الحياة والمجتمع فهي ليست محصورة في البعد الاقتصادي، حيث أن وضع السياسات القومية في ظل العولمة هي أكبر التحديات

التي تواجه متخذي القرار فالعولمة إذا من المنظور السياسي تجعل الدولة لا قوميه كياناً لا يمثل الفاعل الوحيد على المسرح السياسي لا عالمي ولكن توجد إلى جانبها جماعات دولية وتنظيمات فاعلة تسعى إلى مزيد من الترابط والتداخل والاندماج الدولي حيث تكف الدول عن مبدأ السيادة. فالعولمة ساسيا تعني نهاية السيادة والحدود التي تأخذ في التقلص والتأكل تحت تأثير حاجة الدول إلى التعاون فيما بينها في كل المجالات.

وعليه فقد اتخذت دول العالم الثالث في التحول إلى النظم الديمقراطية حتى تستطيع الاندماج في هذا النظام الجديد القائم والذي يطلق عليه التحول " الثورة الديمقراطية الثانية ". وإذا كن البعض يرى أن هذا الاتجاه نحو تقاسم القرارات والديموقراطية شبه المباشرة أي الجماعية تحقق ما يسمي بمبدأ القياد الجماعية والمسئولية فإن البعض الأخرى يرى فه تهديد للهوية القومية ولسياسة الحكومة الشرعية. وبذلك تنعكس العولمة السياسية على المؤسسات التعليمية بوجه عام والمهنية بصورة خاصة لما تقوم به من إعداد مواطن يخرج للمشاركة السياسية والاجتماعية وابداء الرأي متطلبات ذلك العصر.بما تحتم إحداث تغعييرات هادفة ومقصودة وموجهة في نظام التعليم وسياسة خاصة بنظام التعليم المنتهية كالمهنية والفنية.

ج- تحديات اجتماعية: ظهرت مع العولمة كثير من الفجوات بين الأغنياء والفقراء، وضعفت شبكات التأمين الاجتماعي التي تحد من الصراعات الطبقية بالإضافة إلى نقص إمكانيات الرعاية الصحية وتدني مستويات التعليم وقلة فرص العمل.الأمر الذي أدى إلى تربية الأمية وتردي القيم وتزايد المشكلات الصحية والابتعاد عن الدين وحدوث تغيرات جذرية في منظومة القيم والصراع الدائم بين تقاليد المجتمع والوافدة إليه. والتناقض بين رأس المال المعولم ومصالح العمل بالاخص الفئات المتوسطة وذلك يفرز البطالة والتهميش والتفكك بين الفئات العمالية الصغيرة. وحتى يستطيع النظام التعليم القائم في المدارس التأقلم مع قضايا النظام العالمي الجديد لابد من

تطويره بحيث يركز على اكتساب أبنائه القدرة على مواجهة التغيرات السريعة والتركيز على القيم وتعلم فتيات التحكم والإدارة وطرق تحسين مناخ العمل وفق المتغيرات المتلاحقة.

د- تحديات ثقافية: العولمة الثقافية هي انتقال تركيز الأهتمام من المجال المحلي إلى العالمي، أي انتقال الأفكار والمعلومات والبيانات والإتجاهات والقيم والأذواق إلى الصعيد العالمي بأقل قدر من الضوابط، فبواسطة التقنيات الحديثة يتم نقل أي مادة ثقافية إلى جميع مناطق العالم الأمر الذي يعمل على الأقتران الثقافي لجميع الدول وأهدار الثقافات القومية وتحقيق التبعية الثقافية، لذا فالعولمة تعمل على أحداث صراعات ثقافية ودينية وتمزق للمجتمعات مع سيادة معنة على الدول الأخرى وبالأخص النامية التي تتميز بالركود والضعف الثقافي مما يتطلب منها البحث والابتكار وتنتمية منظوماتها التعليمية في جميع مراحلها بالأخص المراحل المنتهية التي تعد طلابها للأنخراط في سوق العمل والتعامل بشكل مباشرة مع الحياة. ومع ارتفاع معدلات الامية في الدول النامية بشكل كبير تتقلص عمليات التواصل داخل المجتمع وذلك لانتشار العنف والتطرف وتمجد الأنانية وضياع استمرارية الخبرة.

تأثير العولمة على التعليم

فى ظل هذه المتغيرات الهائلة التى يعيشها العالم- وتعيشها دولنا العربية - وتؤثر فى المجتمع وتعمل على انتقاله من كونه مجتمع تقليدى إلى مجتمع حديث، يستدعى ذلك كله إحداث تغيرات فى مجالات متعددة منها التعليم وأسلوب إدارته، وكذلك بقية المؤسسات التربوية فى المجتمع. تمثلت فى الأمور الآتية:

أصبحت المؤسسات التعليمية فى ظل اقتصاديات الموجة الثالثة تجرى البحث حول أشكال جديدة لتنظيم المؤسسات التعليمية والعمل لإعادة تنظيم الإدارة لتتناسب مع المتغيرات المعاصرة.

أصبحت المدرسة تحتاج إلى نوع مختلف تماماً من المدراء، ويتطلب امتلاكهم مهارات متنوعة ومتقدمة وقابلة للتطور باستمرار، حيث أصبح يتطلب لمدير المدرسة- باعتباره الشخص الذى على قمة إدارة المدرسة- خبرات متعددة ومهارات وقدرات متنوعة، بحيث يكون قادراً على التعامل مع الحاسبات الإلكترونية، وقراءة البيانات وسرعة التعامل معها، واستخدام اللغات فى قراءة هذه البيانات واتخاذ القرارات الفورية الصحيحة".

تأثرت القيادة التربوية فى المدرسة فى ظل المتغيرات الجديدة، فالقائد يُعد أولاً عضواً فى فريق متكامل يتكون منه ومن جماعة العمل التى يقودها، وهو يوجه ويرشد ويقود بالمشاركة، والعلاقة بينه وبين جماعة العمل هى علاقة أخذ وعطاء وإرشاد واسترشاد وتوجيه واقتراحات تعليم وتعلم.

تكون ما يسمى بظاهرة تكوين المثقف العالمى الذى يتشرب ويتبنى المعايير الدولية ويحاول تطوير المعايير المحلية لتتلاءم- إن لم تتطابق- مع المعايير الدولية بغض النظر عما يسمى خصوصيات الثقافة التى قد تتعارض مع الأهداف المعلنة للعولمة.

أصبح على إدارة المدرسة أن يكون لديها القدرة القوية على التجديد والتحديث مع عمق فكرة الإيمان بالأصالة الثقافية التى تميز مجتمعنا عن غيره من المجتمعات الأخرى، حتى يكون لدى الأجيال انتماء لمجتمعهم ووطنهم.

القائد التربوى فى الإدارة المدرسية لا يعمل بمفرده، ولا يستطيع أن ينجح دون تعاون العاملين معه، لأن الأداء الفردى لا يحقق الهدف النهائى إلا بالتنسيق بين تلك الجهود جميعاً فى منظومة إدارية واحدة.

ومن ثم فإنه من الخطورة أن نتعامل مع العولمة بمعيار الرفض المطلق أو القبول المطلق؛ فالرفض المطلق للعولمة لن يمكن المجتمعات من تجنب مخاطرها، كما أن القبول المطلق لها لن يمكنها من جنى ثمارها. ومن هنا تبدو أهمية بلورة الشروط الموضوعية والاستراتيجيات الحركية التى تسمح للمجتمع العربى - بمدارسه ووسائطه التربوية- بأن يعظم الفوائد من عملية العولمة، ويحجم ما يمكن أن تتركه العولمة من سلبيات ومخاطر، وذلك من خلال العمل على ثلاثة مستويات هى:

- المستوى الوطنى (الداخلى): وحتمية الإصلاح الإدارى والسياسى والتعليمى.
- المستوى الإقليمى؛ وضرورة تفعيل هياكل وسياسات التكامل الإقليمى.
- المستوى العالمى؛ وضرورة العمل على إيجاد نظام عالمى أكثر عدلاً وأكثر ديمقراطية.

2- الثورة العلمية والتكنولوجية

يشهد العالم المعاصر ثورة تكنولوجية ضخمة أختفى فيها المفهوم التقليدي للتخصص وتقسيم العمل بين دول العالم، وظهر الإتجاه الذي أطلق عليه (إعادة التوطين الصناعي). أو الثورة الثالثة. والتي تمثلت في سرعة التغيير وغزارته وكثافته حتى أصبحت القدرة على التغيير المستمر والتلاؤم والإبتكار من خصائص الإنسان الحديث ومن دونها يفقد الفرد مكانه في السباق، ولكنها عملت في نفس الوقت على تقليص دور الدولة وتخفيض الإنفاق الحكومي والأجور والمساعدات الاجتماعية الأمر الذي فرض على معظم دول العالم خاصة الدول النامية تحديات جساماً في مختلف النواحي الإقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. كما أن الثورة الثقافية ثورة تعتمد على المعرفة المتقدمة والاستخدام الأمثل لها فالمعرفة العلمية أزدادت وتضخمت بسرعة كبيرة في السنوات الأخيرة وشملت مجالات لم يكن أحد يظن أنه من الممكن

تطبيق العلم فيها وأصبحت قيمة السلعة تكمن أساسا في محتواها العلمي على حساب قيمة عوامل الانتاج الأخرى مما أدى إلى اعتماد الدول النامية على المتقدمة وسيطرة الأخيرة عليها بما يفرزة ذلك من الحد من العمالة واندثار بعض المهن واتساع الفجوة في الدخول. كما أثرت الثورة التكنولوجية والعلمية على التغيرات في طبيعة العمل نتيجة الصناعات التي تحتاج عمالة كثيفة مما يؤدي إلى تغيير نوعية العاملين فيها.

ونتيجة لهذا كان لابد من توجيه العديد من الدراسات والأبحاث نحو تطوير التعليم المهني وتحديثه ورفع مستواه ومستوى خريجيه حتى يستطيع التعامل مع التكنولوجية الحديثة في مجال الزراعة والصناعة وربط العليم بالإنتاج مع التأكيد على مبدأ تكافؤ فرص التعليم. وأدخال التكنولوجيا المتقدمة في كافة مستويات العملية التعليمية لتواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع. والتخطيط لوضع برامج لإعداد الأفراد ليقوم كل بدوره في بنا المجتمع، وتأهيلهم لمواجهة مسئولياتهم في الحياة والعمل. وتغطية الجوانب النظرية والعملية معا كمدخلات هامة في البرامج التعليمة وخاصة التي تقوم في عملها أساساً على الطابع العملي الذي لابد أن يقوم على أساس ربط المدرسة بالمجتمع المحلي واحتياجه، وتغيير البرامج كلما تغيرت الحاجات مع التقييم الشامل للإمكانات المتاحة للمدارس المهنية والفنية ومتطلبات السوق والتطور التكنولوجي لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من المدرسة في القرن الحادي والعشرين. هذا وتشمل الثورة العلمية والتكنولوجية ثلاثة جوانب أساسية وهي:

أ- تشابك العلوم والانفجار المعرفي: تتقدم البحوث العلمية بدرجة فائقة السرعة حيث أن كل دقيقة تمر يتم التوصل إلى معلومات علمية جديدة تظهر تطبيقاتها العلمية في تقدم التكنولوجيا، فالحضارات هي مزيج من التقدم التكنولجي مع الثورة المعلوماتية السريعة مما يؤدي إلى ظهور نظم وهياكل انتاجية تحدث تغيرات جذرية في نوعيات المجتمعات. معنى ذلك أن الزيادة الكمية الهائلة في المعلومات هو ظهور مفيد في العمل والحياة كالإنترنت والكمبيوتر وبرمجيات الاقراص المبرمجة. ويعتبر

الانفجار المعرفي هو محك التقدم في ذلك القرن، مما دفع بدول العالم إلى تسهيل نشر المعلومات والمعرفة عن طريق شبكات الكمبيوتر واسعة المجال في التعليم وغيرها وقد أدى ذلك الانفجار إلى تلاقح بين الثقافات وتفاعل الحضارتين الغربية والعربية مما يولد صراعا بين الجديد والقديم مما أوجد مشكلات عديدة.

أن التغير السريع في المعارف وتطوها كما وكيفا جعل أي نظام تعليمي مهما كانت مدته غير كاف مما يؤكد على ضرورة توفير فرص النمو الثقافي والمهني للأفراد علي مدار حياتهم هذا بالإضافة إلى بروز الكثير من المشاكل في تلك المرحلة العمرية التي تنتمي إليها طلاب المدارس المهنية والتي تنشأ من كثرة المفاهيم والقيم التي يكتسبها الطلاب من المجتمع، كما أن التغير في الدور الانتاجي للعمل الأنساني أدي إلى ظهور الحاجة على توفير الطاقة الأنسانية المدربة تدريباً عالياً، بيد أن ذلك التقدم المعرفي لم يصاحبه تغير مماثل للقيم الروحية والخلقية والنفسية مما أدى إلى فجوة تزداد بازدياد المعرفة المادية والصراعات بين الأفراد وايدلوجياتهم سواء على المستوى المحلي أو العلمي ناهيك عن ضعف إنتاجية الخرجين من المدارس المهنية بعد حصولهم على فرص عمل بسبب التطور المعرفي والتقني المتسارع.

وهكذا فإن تأثير الثورة المعلوماتية على المجال التعليمي سواء على المؤسسات التعليمية المهنية أو غيرها من مؤسسات التعليم الأخرى يدعو إلى تطوير محتواها ليضمن فرص عمل لطلابها لمواجهة متطلبات الحياة وقد تبنت ألمانيا على سبيل المثال مشروع يقوم على تكامل التكنولوجيا الجديدة في المدارس المهنية، والذي يهدف إلى تكامل التكنولوجيا وملاءمتها مع الأهداف الاجتماعية والاقتصادية.

ب- ثورة الاتصالات: اثرت وسائل حفظ المعلومات والوسائط المتعددة وشبكات الاتصالات بشكل كبير على مجالات الحياة المختلفة وقد تقدمت تكنولوجيا الاتصالات بشكل مذهل في الأونة الأخيرة بفضل تقدم علوم الحاسبات وشبكات المعلومات.والأقمار الصناعية والأقراص المدمجة وشبكات الانترنت التي تعتبر

وسيلة لا مركزية للتخاطب والتحاور بين الأفراد والمؤسسات خارج الحدود وقد جعل ذلك من العالم قرية عالمية Global Village تعبيرا عن التفاعل المباشر بين ارجاء العالم كله في لحظة واحدة.أي أنا اسقطت المسافات وفرضت العديد من المجالات كاستغلال الطاقات البديلة والأفادة من الطاقة البشرية في اقتحام مجالات عديدة لم تكن موجودة من قبل قد تقدم حلول لمشكلات اقتصادية واجتماعية وبنية.

ألا أن ثورة الاتصالات تسببت في كثير من الأضرار بالأخص على المجتمع العربي عامة والمصري خاصة حيث تتعرض إل غزو ثقافي فكري من جراء القنوات الاعلامية التي تبثها الأقمار الصناعية وانتهاك وضياع الثقافة الوطنية ومن ثم فإن الأمر يحتاج إلى مواجهة هذا الغزو بتأثيراته المختلفة على المراهقين وهم على اعتاب الدخول لواقع الحياة والتعامل معها حتى لا يتحول التفاوت بين ثقافاتهم والثقافات الأخرى إلى تباين في التفكير والسلوك والقيم ويعوق مسيرة التنمية ويبرز هنا أهمية التخطيط لنشر ثقافة بديلة قوية تساعدهم بعلى اتخاذ القرارات الملائمة وتضييق الفجوة بين قيمهم وقيم الكبار بدلا من البلبلة التي تحدث جراء اتهام المراهقين والشباب للشيوخ بالتخلف والجمود واتهام الشيوخ لهم بالتهور وقلة الخبرة وضياع أفكارهم وتشتتهم. ولا يمنع ذلك من الاسترشاد ببعض الخبرات الجيدة والتي استطاعت أن تطور لنظام القيم بها وكذا نظم التعليم المختلفة وحل بعض المشكلات التي تتعرض لها بالأخص إذا كانت تلك الدول لها باع كبير من الخبرة في ذلك النوع من التعليم المراد تطويره.

جـ- الثقافات الوافدة: تعد الهوية الثقافية القاعدة التي تنطلق مناه الأمة لتؤدي دورها الأنساني في بناء الحضارة من خلال تجاربها وإبداعاتها مما دعا كل أمة إلى الحافظة على تراثها خاصة في ظل الثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات والثورة المعرفية التي أدت إلى أدخال قيم ثقافية جديدة كان من نتيجتها حدث صراع بين الثقافة الوافدة وبين القيم والثقافات الأصلية للمجتمع (قيم وثقافات أصلية). فالصراع

يحدث دائماً بين ما هو متوارث وبين ما هو جديد وتحدث هذه الصراعات دائماً باضطراب في فترة المراهقة التي ينتمي إليها طلاب المدارس المهنية والتي يتميز فيها الطلاب باضطراب الهوية نظرة لحاجاتهم إلى معرفة كل ما هو جديد ومحاولة رفض كل ما هو قائم بالفعل في مجتمعهم. كما يميل المراهقون إلى الاستقلال عن الوالدين الأمر الذي يوقع بهم في فخ كل ما هو جديد في محاولة لإثبات الذات وتحقيق النجاح بشكل يجعلهم راضيين عن أنفسهم.وهكذا يعد الغزو الثقافي أشد أنواع الغزو ضرورة نظرا لما يستهدفه من إضعاف الجهاز المناعي للمجتمع.

ويتميز الطلاب في تلك المرحلة كذلك بالنمو المعرفي ومحاولة معرفة كل ما هو جديد واكتساب المعلومات بشكل سريع مما يعمل على الوقوع في فخ الثقافات الجنسية التي يتطرق إليها الأفراد في تلك المرحلة العمرية مما يجعلهم يبحثون فيها أو يتجهون إلى البحث عن المقابل لها دينيا من خلال الأفكار التي يتم بثها عن طريق الوسائط المتعددة للاتصال الأمر الذي يؤدي إلى التخبط بين القيم

تأثير التقدم التكنولوجى على التعليم

يمكن القول أن أهم انعكاسات الثورة العلمية والتكنولوجية الشاملة على الإدارة المدرسية والوسائط التربوية، يتمثل فيما أحدثته من أثر على مديرى المدارس من خلال عناصر أساسية هى:

أ – نشأة الطلب على نوعيات جديدة من الأفراد ولهم مهارات معرفية وقدرات عالية على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى إدارة المدرسة، وإدارة اجتماعاتها، وهو ما يفرض أعباء جديدة على أجهزة تدريب المديرين، على بعض التقنيات والأساليب المعاصرة فى عملية اتخاذ القرارات التربوية.

ب- إعادة النظر فى سلطات مديرى المدارس، وإتاحة الفرصة لمشاركة أكبر عدد من أعضاء الإدارة المدرسية.

ج- تعقد العلاقات وتشابكها بين المديرين والمستشارين.

د – ازدياد أهمية البرامج التدريبية التى تستطيع أن تنقل مدير المدرسة المثقل بالعمل خطوة على الأقل إلى الآفاق العصرية.

هذا بالإضافة إلى أنه من غير المتصور أن تستطيع الإدارة المدرسية والوسائط التربوية التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والإلكترونيات بالأساليب التقليدية، فلابد أن تطور نفسها لتكون قادرة على مواكبة الاتجاه العالمى نحو الإدارة الحديثة.

ثانيا: متغيرات محلية

1- التوجه إلى القطاع الخاص فى التعليم

إن سياسة التحول للقطاع الخاص هى جزء من سياسات الاصلاح الاقتصادى، وما تشمله من اجراءات تجعل الاقتصاد اكثر تحرراً، وتعمل على تنمية المنافسة فى السوق، وتدفع إلى الاعتماد على اقتصاديات السوق الحر. كما أن ترشيد حجم ودور تدخل الدولة يتم من خلال سياسة التحول للقطاع الخاص والتى تعنى بمفهومها الضيق تحويل الملكية والإدارة من قبل الدولة على المشروعات العامة إلى القطاع الخاص.

وينبغى فى البداية أن نفرق بين نقل الملكية من القطاع العام إلى القطاع الخاص، وأشكال التحول التى لا تنطوى على نقل الملكية. فالأولى تحتوى على بيع أصول الدولة ومساهمتها – سواء الكلية أو الجزئية – للقطاع الخاص. أما الثانية فتعنى التحول بدون نقل فى الملكية فيشتمل على بعض التغيرات فى الهياكل المالية والتنظيمية للمشروعات. أو من خلال عقود التاجير والإدارة والتشغيل وغيرها من الأشكال الأخرى.

وتعد ظاهرة التحول للقطاع الخاص ظاهرة عالمية الانتشار فى كل الدول المتقدمة والنامية –وان كانت تختلف فى درجة وسرعة انتشارها وكيفية تطبيقها فى كل حالة- فنجد أن عملية التحول للقطاع الخاص من خلال نقل الملكية كانت أكثر انتشارا فى الدول المتقدمة مثل: انجلترا، وفرنسا، وإيطاليا، وأسبانيا، وكندا، واليابان، والسويد.

أما فى الدول النامية، فإننا نجد أن أسلوب البيع بالنسبة لأصول الدولة كان غير بارز بهذه الدرجة وذلك وفقا لما أشارت إليه دراسة قام بها البنك الدولى على عملية تحويل الملكية إلى القطاع الخاص فى الفترة ما بين 1980 – 1985. وقد اتجه الفكر الاقتصادى والليبرالى الجديد إلى ضرورة تحجيم دور الدولة وتدخلاتها فى النشاط الاقتصادى مناديا فى ذلك بأن الحرية الاقتصادية هى أساس حياة الفرد والمجتمع، وأن الضوابط هى الاستثناء، وأنه لا تعارض بين سعى الفرد للبحث عن مصلحته وتحقيق مصلحة المجتمع، وأن الرأسمالية كنظام يقوم على حرية السوق وتحجيم سلطة الدولة وتدخلها فى الحياة الاقتصادية،كما أن الرأسمالية قادرة من خلال آليات السوق وتدخلات الدولة ونقابات العمال على ضبط حركة الاقتصاد وترشيده.

ولقد برزت أراء تؤكد أنه من الهام التفرقة بين ضرورة توفير الخدمات العامة، وبين القيام بالانتاج العام عن طريق اجهزة الدولة ومؤسساتها. فالدولة لا تحقق أهدافها فى توفير الخدمات العامة عن طريق الملكية العامة والانتاج العام، بل أن وسيلتها الأساسية هى حقها فى اصدار القوانين. والزام الأفراد والمؤسسات بها. فضلا عما تفرضه عليهم من أعباء مالية (ضرائب) وما تقوم به من انفاق أو توفره لهم من مزايا (اعانات)، ولذلك فليس هناك أى تلازم أو ارتباط بين الخدمة العامة وبين الإنتاج العام. فقد تقوم الدولة بتوفير الخدمة من خلال مؤسساتها (انتاج عام أو قطاع عام) كما قد تقوم به من خلال الأفراد والمشروعات وبالعكس، وليس صحيحاً أن كل ما تنتجه الدولة من مؤسساتها يمثل خدمة أو سلعة عامة فالدولة قد تتدخل فى الإنتاج لتوفير سلع لأغراض مالية. رغم ما يترتب عليها من ضرر عام. والسوق هو فى

الحقيقة تنظيم دقيق للعلاقات الاقتصادية يشارك فيه المجتمع منتجين أو مستهلكين ويؤدى السلوك المستقبل لكل الوحدات الاقتصادية انتاجية أو استهلاكية إلى أمرين الأول: هو تحقيق التنسيق بين هذه القرارات الفردية المستقلة وتحقيق نوع من التوازن العام التلقائى. وهو أيضا توازن يتغير باستمرار مراعاة لما يحدث من (تطورات من جانب الإنتاج – تطور فى التكنولوجيا، اكتشافات جديدة – أو فى جانب الاستهلاك – تغيير فى الأذواق). الأمر الثانى: هو أن هذا التوازن العام فى العلاقات الاقتصادية وما يترتب عليه من مؤشرات لتعديل سلوك المنتجين والمستهلكين، كل ذلك تم دون قصد أو نية خاصة لتنظيم الإنتاج أو الاستهلاك. وكما يتضح فإن التلازم بين سيادة الملكية الخاصة وآليات السوق ليس هو المحك الأساسى فى موضع آليات السوق.

وحتى تكتمل هذه الفرضيات، فإن مفهوم السوق يستند إلى مبدأ كمال السوق، وهذا المبدأ مفاده سيادة الحالة الطبيعية للسوق وفى ظروف المنافسة الكاملة كشرط اساسى لعمل آلياته بكفاءة. وعند الحديث عن هذه الحالة يبرر تدخل الدولة لضبط ايقاع حركة السوق بالقوانين المحرمة للاحتكارات بصورها المختلفة وبالاجراءات الإدارية المباشرة لتصفيتها، وإن كان الأدب الاقتصادى الليبرالى قد أقر بحالات الاحتكار الضمنية.

هذه هى فرضيات النظرية الاقتصادية النيوكلاسيكية، والتى تأسيساً عليها قدمت بنائها حول عمل آليات السوق والذى يتمثل فى مجموعة من القوانين الموضحة لسلوك المنتج الفرد والمستهلك الفرد، وفى تفاعل قوى العرض والطلب من أجل بلوغ الأسعار التوازنية على مستوى السوق، كما قدمت تصورا للرفاهية.

الأسس النظرية للخصخصة

تعتمد الأسس النظرية لخصخصة على نموذج تنافسى لعرض كفاءة الإنتاج الخاص، وفشل نموذج الحكومة للاختيار العام حيث يعمل القطاع الحكومى كثيرا

ولكن بدون كفاءة. كما تتوافر الأسس النظرية للخصخصة فى العلم المعروف باسم أدبيات الاختيار العام (Public Choice)، وهى مجموعة الأفكار الاقتصادية التى نشأت خلال عام 1950.

ويعرف Buchanan – 1989" الاختيار العام بأنه منظور السياسات التى تظهر فى أنتشار وتطبيق أدوات وطرق الاقتصاديين فى صنع القرار الجمعى أو غير المرتبط بالسوق"، وهو عبارة عن تطوير تكون فيه.. الافتراضات الأساسية للتحليل الاقتصادى تتحول إلى المجال السياسى. والاختيار العام يهتم "بسياسات البيروقراطية"،و"بالاقتصاد السياسى ". وينقسم تحليل "الاختيار العام" إلى مجموعتين هما:

- البعد الاقتصادى (مزايا السوق التنافسية، والحوافز العائدة).
- البعد السياسى (آليات/ ديناميات صنع القرار الغير مرتبط بالسوق).

أ- البعد الاقتصادى: إن الحالة الاقتصادية للخصخصة ترجع إلى الملكية العامة التى تعد أكثر انتشارا مما يمكن تبريره فيما يخص الدور المناسب للمشروعات العامة فى الاقتصاد المختلط، والأداء الاقتصادى للمشروعات العامة مقارنة بالمشروعات الخاصة.

ب- البعد السياسى: إن الرؤية الأساسية للأدبيات التى يطلق عليها "الاختيار العام" هى أن توفير الخدمات الحكومية له تأثير على الجماهير والسياسيين والبيروقراطيين. ويذكر محللو الاختيار العام أن سلوك كل من المنفذين والمشرعين يمكن تفسيره كنتيجة لتعظيم مصالحهم الشخصية "حيث يتم اتخاذ القرارات بالنظر إلى تعظيم احتمال النجاح اسياسى وهكذا يقال أن السياسيين يستخدمون نموذجا يربط بين تقلد الوظيفة وحسابات الرأى العام، فبدلاً من أن يقوم السياسيون بما يعتقدون أنه للصالح العام، فهم يقومون بالأعمال التى قد ترضى الرأى العام. وباختصار فإن السياسيون يتصرفون بطريقة تعمل على تثبيت نجاحهم السياسى.

تعريف الخصخصة

يعد مصطلح الخصخصة من المصطلحات الجديدة والتى ذاع انتشارها بدرجة كبيرة بين الدول والأفراد وكذا استخدام هذا المصطلح بشكل هائل فى شتى دول العالم. ولقد ظهر هذا المصطلح لأول مرة فى عام 1983 وقد عُرف بمفهوم ضيق على أساس أنه مرادف للعمل الخاص، خاصة فى حالة التحول أو تغيير صورة الملكية من القطاع العام (الدولة) إلى الملكية الخاصة.

والواقع أن مفهوم الخصخصة يعنى بشكل شامل كيفية اشراك القطاع الخاص فى النشاط العام بصورة تتيح تحقيق أهداف الدولة بشكل أفضل. ومن هنا فإن مصطلح الخصخصة فى معناه الواسع، أبعد كثيرا من مجرد مجموعة من التعبيرات المحدودة حول من يؤدى هذه الخدمة أوالنشاط،وكيف تؤدى؟ فتلك جزئيات تتضمنها الخصخصة، أما الخصخصة فهى اعادة النظر فى الفلسفة السياسية والاقتصادية القائمة وإعادة لتنظيم الأدوار بين الحكومة أو القطاع الخاص فى الدول الساعية إلى تحقيق الرفاهية لمواطنيها، كما أن الخصخصة دعوة إلى التفكير فى أدوار الدولة فى التأثير على كل قطاعات الرأى. ويرى البعض أن على الدولة أن تسعى إلى وضع أهداف جديدة ووظائف تحقق بها الرفاهية لمجتمعها.

وتشكل الخصخصة احدى الوحدات المتضمنة فى حزم السياسات الرامية إلى الاصلاح الاقتصادى. ويرى كل من Hemming & Monsoor أن الأداء المتدنى للقطاع العام يمكن اصلاحه بأساليب متعددة والخصخصة ليست أفضل هذه الأساليب. فهناك نماذج عديدة للاصلاح لم تكن الخصخصة هى الأسلوب المستخدم فيه وقد وضعت الأساليب الأخرى (غير الخصخصة Non Privitization)عن طريق:

- التحكم فى الكفاءة Effecieny Dries

- التخلص من البرامج الغير ضرورية Elimination Of Unnecessary Preogram

- الحدود النقدية Cash – Limits

المفهوم المتعدد للخصخصة

تتعدد مفاهيم الخصخصة وذلك لأسباب عديدة، منها أنها فكرة يصعب السيطرة عليها، فهى ليست مصطلح مبتكر، بل أنه شديد التنوع، وهناك العديد من المفاهيم المتدرجة تحت هذا المصطلح. وقد اكتسب المفهوم مزيد من الغموض فى استخداماته السياسية وفى ضوء ذلك يمكن تعريف الخصخصة فى ضوء ممارسات الخبراء فى المجال فهى:

أ- الخصخصة اسنادا للوظائف سواء على المستوى الكلى أو الجزئ من القطاع العام أو الحكومى إلى القطاع الخاص.

ب- الخصخصة هى عمليات تحويل وظائف الخدمات من الملكية العامة إلى القطاع الخاص.

جـ- الخصخصة هى القرار الذى يتخذ لتحديد الاحتياجات والصلاحيات لانتاج الخدمة داخل المنظمة العامة أو خارجها فى القطاع الخاص.

د- الخصخصة فى معناها الواسع" تحقيق أهداف السياسات العامة من خلال مشاركة القطاع الخاص".

ز- كما يعبر مصطلح الخصخصة عن الانتقال من تعميم السلع إلى تخصيص السلع والخدمات المنتجة.

ويرى البعض أن الخصخصة تتمثل فى نقل الأنشطة من القطاع العام إلى القطاع الخاص، ويتضمن ذلك أن يحل القطاع العام نفسه من الالتزام بهذه الأنشطة كأن

يتضمن الاقلال أو عدم تابعة العمل على توفير ما يلزم من السلع والخدمات عن طريق الحكومة.

وبصورة أدق، يمكن القول بأن الخصخصة تحرك نحو الملكية الخاصة كما أنها وسيلة لإنهاء احتكار الحكومة والقطاع العام للأنشطة والخدمات، ولكن هذا التحرك محكوم بقواعد وضوابط تحدد توجيهات الفرد وتدعهما. والخصخصة فى ضوء نظم السوق هو التحرك بعيدا عن وصاية الحكومة ومؤسساتها عن توفير السلع والخدمات، والتحرك نحو القطع الخاص وقوى السوق. ومن هنا يمكن القول أن الخصخصة اتجاه ايجابى بناء وفعال لإعادة التعامل بقوى السوق فى النشاط الاقتصادى وتأكيد للمبادرة الفرعية كأساس للتطوير والابتكار والايداع.

العوائد الناجمة عن الخصخصة فى التعليم

إن مشاركة الحكومة فى تقديم الخدمات يمكن أن يفيد من خلال المنافسة فى انتاجها مع القطاع الخاص، وهذه الفوائد يمكن أن تكون فى تكلفة أقل فى سعر الخدمة المقدمة، وجودة أفضل لها، وتقديم الخدمات بصورة متطورة ومتجددة تتعامل مع رغبات المستهلكين، والتوجه الحديث للخصخصة يبتعد قليلاً فى مجال الخدمات عن مجال الكلفة، حيث أن الخدمات الإنسانية تكون متضمنة أيضا اكساب القيم لمراعاة المساواة، الجودة، الشرعية. مما يحيل موضوع حساب الكلفة إلى موضوع يحتاج إلى مناقشات واسعة. كما أن الخصخصة كأسلوب لمعالجة بعض نقائص الإدارة الحكومية أو القطاع العام ينظر إليه كمشرط الجراح وقد يكون هذا جائزاً فى ضوء حسابات الكلفة/العائد فى المشروع الاقتصادى، أما فى أنشطة الخدمات فإن حسابات الكلفة/العائد مازالت فى طور بدائى لا يمكن من خلاله اتخاذ قرارات تتسم بالرشد أو الدقة.

ويرى الموافقون عن الخصخصة أن تتولى الحكومة توفير الخدمات التى لا يمكن أن يتولاها القطاع الخاص ويترك له الاعمال التى يمكن له أن يسهم فيها. ذلك أن مناقشة قضايا الخصخصة فى التعليم تتطلب التحليل والتدقيق، والمفاضلة بين قدرة القطاع الخاص والحكومة على تقديم خدمة تعليمية أفضل، كما أن الاعتقاد من البداية بأن الخصخصة سوف تحسن من جودة المشروع التعليمي هو حكم يفتقر إلى الموضوعية وخاصة فى بدايات الخصخصة فى مجال التعليم. كما أن الاقتراض العكسى لا ينم أيضا عن رؤية ناضجة، أن الاختيار الأمثل والحل الفاصل فى هذا الأمر هو اختبار الإنتاجية فى المجتمع فى ضوء رغبات المستفيدين من الخدمة التعليمية، والأهداف الموضوعة للتعليم، والقدرة على التقويم الكمى والكيفى للمنتج.

إن التطبيق العقلانى لأى سياسة وأدواتها مسألة سياسية فى المقام الأول – وليست تفنية – فهى تخضع لعوامل وقوى متعددة ترتبط بثقافة المجتمع واتجاهاته وأهداف السياسة العامة، وواقع الموارد المتاحة، ومستوى الآمال المتوقعة من الحكومة، كما يجب أن يوضع فى الحسبان أن تكون عمليات تحليل الاتجاه إلى الخصخصة شاملة لجوانب (المحاسبية، الكفاءة المساواة).

كما أن الفكرة العامة عن الخصخصة انها ترتقى بالكفاءة الاقتصادية إذا ما تم تقليص القطاع العام. ذلك أن النظرية الأساسية للخصخصة تفيد فى أنها ستعمل على تحسين فاعلية وكفاءة الاقتصاد ككل، كما أن الخصخصة غالباً ما تضع فى اعتبارها عوامل الكفاءة فى مقابل الكلفة.

ومن هنا فإن توقع تقليل الكلفة فى الانفاق على الخدمات فى ضوء عمليات الخصخصة فى التعليم يصبح امرا واردا وبشكل قوى. وهو قد يكون الدافع إلى دفع الإدارات الحكومية الحرفية والتعليمية نحو التقاعد الخارجى للأداء أو اتخاذ أشكالا أخرى قد تكون مناسبة من أشكال الخصخصة. ويشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أن

الأخذ بالخصخصة قد يكون احدى أساليب ترشيد العام، كما انها قد تكون المدخل لضمان خدمة أفضل يرتضيها المستفيدين والمتعاملين منها.

2- المشكلة السكانية وتاثيرها على التعليم

وصل عدد سكان العالم فى عام 2001 إلى حوالى 6134.1 مليون نسمة، تقطن الغالبية العظمى منهم فى الدول النامية (حوالى 80.5%) بينما كان عدد السكان فى الدول المتقدمة يقل قليلاً عن خُمس سكان العالم 19.5%، ويصل معدل النمو السنوى للسكان إلى حوالى 1.37% وهذا يعنى أن عدد السكان فى العالم يزيد سنوياً نحو 77 مليون نسمة، وتوضح البيانات أن معدل الإنجاب الكلى هو 2.82 طفل لكل سيدة فى سن الإنجاب، كما أن توقع الحياة عند الميلاد كان يصل إلى 65 سنة.

وفى ضوء هذه البيانات، ظهرت العديد من الدراسات والإحصائيات للتنبؤ بأوضاع السكان خلال الخمسين سنة القادمة، فقد طرح صندوق الأمم المتحدة للسكان تصور حول أوضاع السكان فى العالم خلال الفترة من 2001 –2050.

كما يتضح أن عدد سكان العالم سيصل فى عام 2050 إلى حوالى 9322.3 مليون نسمة وهو ما يعنى انخفاض معدل النمو السكانى إلى حوالى 0.45% خلال الفترة (2045-2050) مقارنة بحوالى 1.37% خلال الفترة (1995-2000).

ومن المتوقع كذلك أن يختلف توزيع السكان فى عام 2050 عنه فى عام 2001، حيث نلاحظ أنه على الرغم من أن القارة الآسيوية سوف تمثل النسبة الغالبة من سكان العالم(58.2%) إلا أن وزنها النسبى سينخفض بصورة طفيفة، كما أنه باستثناء كل من أمريكا اللاتينية وأستراليا ونيوزيلندا، فإن نسبة عدد السكان فى المناطق الأخرى فى عام 2050 سوف تقل عن مثيلتها فى عام 2001، ويظهر ذلك بوضوح بالنسبة للقارة

الأوروبية التى سوف تقل نسبة سكانها لتصل إلى 6.5% من سكان العالم فى عام 2050 مقارنة بحوالى 11.8% فى عام 2001، وعلى العكس فإن عـدد الـسكان فى القـارة الأفريقيـة سـوف يتضاعف مرتين ونصف مرة خـلال الفتـرة (2001-2050)، كما أن نصيبها من الـسكان سـوف يزيد قليلاً على الخُمس (21.5%) فى عام 2050 بعـد أن كـان 13.2% فقط فى عام 2001.

ومن هنا نلاحظ أن مصطلح " المشكلة السكانية " يختلف من مكان إلى آخر حسب اتجاهات المتغـيرات الـسكانية وتأثيراتهـا عـلى معـدلات نمـو الـسكان، وبالتـالى تـوافر القـوى البشرية اللازمة للاستمرار فى تحقيق التنمية الاقتصاديـة والارتقـاء بنوعيـة الحيـاة. وفى هـذا الإطـار يلاحـظ اتجـاه عـدد الـسكان فى بعـض دول أوروبـا مثـل: إيطاليـا، وألمانيـا والـسويد، وإسبانيا، والنمسا، وسويسرا، والكثير من دول أوروبا الشرقية إلى التناقص مما يثير العديد مـن المشاكل حول كيفية مواجهـة الـنقص المتوقـع فى قـوة العمـل، وتأثيراتـه بالنـسبة لـسياسات الهجرة والتوطن فى هذه الدول.

ومن ناحية أخرى فإن النمو المتزايد للسكان بأبعاده المختلفـة أصـبح يمثـل مـشكلة خطيرة بالنسبة للدول النامية ويترتب عليه الكثير مـن المـشكلات والمعوقـات التـى تحـد مـن إمكان توفير الرفاهية والارتقاء بمستوى معيشة سكانها، كما قد تكون له تأثيرات بعيدة المدى على أمنها واستقرارها، ويبدو ذلك بوضوح فى القارة الأفريقية والعديد مـن الـدول الناميـة فى آسيا وأمريكا اللاتينيـة التى تتزايد فيها المشكلة بدرجة كبيرة.

من هـذا يتـضح لنـا أن الـدول التـى تعـانى مـن وجـود مـشكلة سـكانية هـى تلـك الدول التى تـشهد اخـتلالا فى التـوازن بيـن معـدلات النمـو الـسكانى والمـوارد الاقتـصاديـة المتوفرة،بما ينعكس بذلك على مـستويات التنميـة المـستديمة. مـع الأخـذ فى الاعتبـار أن هـذا الاخـتلال قـد يكـون ناتجـا إمـا عـن تنـاقص أعـداد الـسكان كـما هـو الحـال فى أوروبـا، أو بـسبب عـدم كفايـة أعـداد الـسكان الحاليـة للاسـتخدام الأمثـل للمـوارد المتاحـة كـما فى بعـض الـدول العربيـة فى غـرب آسـيا أو بـسبب عـدم قـدرة معـدلات التنميـة

المستديمة على ملاحقة معدلات النمو السكانى المتسارعة كما هو الحال فى الدول النامية، مما دعا الاقتصاديون إلى التأكيد على أن تحقيق نمو اقتصادى واجتماعى يتطلب زيادة معدلات نمو الناتج القومى بما يوازى ثلاثة أمثال معدلات نمو السكان.

كما يتضح أن المشكلة السكانية مشكلة عالمية لم يقتصر على دول بعينها أو مناطق بذاتها، بل تواجهها معظم دول العالم، الأمر الذى دفع بالهيئات العالمية والإقليمية المعنية بهذا الأمر إلى إعطاءها المزيد من الاهتمام والدراسة ودعوة الدول المختلفة لمواجهة هذا الخطر، فعقدت هيئة الأمم المتحدة مؤتمراً عالمياً للسكان فى بوخارست عام 1974 انتهى إلى إصدار خطة عمل دولية للسكان تستطيع كل دولة الاستعانة بها أثناء إعداد وتنفيذ سياساتها السكانية، ثم عقد مؤتمر المكسيك الدولى فى عام 1984 ونوقش فيه ما طرأ على كثير من الدول - وبخاصة النامية - من صعوبات اقتصادية، ومشكلات تعوق تنمية مواردها مثل: تزايد السكان، والتدهور الاقتصادى، وزيادة البطالة والخلل الذى طرأ على التركيب السكانى.

وفى عام 1994 عقد مؤتمر القاهرة الدولى للسكان والتنمية الذى اهتم بإصدار توصيات تربط بين السكان، والنمو الاقتصادى، والتنمية المستديمة والمساواة بين الجنسين، والنهوض بدور المرأة، والصحة الإنجابية، وتنظيم الأسرة.. الخ. وفى مؤتمر قمة الأرض الذى عقد بجوهانسبرج 2002، أقر التنمية المستديمة كهدف استراتيجى لعلاج المشكلة السكانية وأهمية الربط بين التنمية وكافة أمور السكان، واعتبار التنمية السكانية المستديمة خير وسيلة لتحقيق الرفاهية والتنمية المثلى لسكان كوكب الأرض.

وإذا انتقلنا للمشكلة السكانية على الصعيد الإقليمى، نجد أن عدد السكان فى المنطقة العربية قد وصل فى عام 2001 إلى حوالى 289.83 مليون نسمة، ومن المتوقع أن يزيد إلى الضعف فى عام 2050 حيث يصل إلى حوالى 651.24 مليون نسمة.

وعلى الجانب الآخر تحتل مصر المرتبة الأولى من حيث عدد السكان فى عام 2001، وسوف تستمر فى هذا الموقع خلال السنوات القادمة إلا أن الوزن النسبى لعدد سكانها بين دول المنطقة سوف ينخفض من 23.8% فى عام 2001 إلى حوالى 17.5% فى عام 2050.

تأثير المشكلة السكانية على التعليم

تتسم العلاقة بين التعليم والسكان بالتأثير والتأثر، فكلما انتشر التعليم واصبح في متناول عدد اكبر من افراد المجتمع، تحسنت المؤشرات السكانية وتطورت حياة السكان اجتماعياً واقتصادياً وتمكن افراد المجتمع من المشاركة الفاعلة سياسياً واقتصادياً وثقافياً.. وعندما تتحسن المؤشرات السكانية وتتراجع معدلات النمو السكاني يكون في الامكان توسيع الخدمات التعليمية الى اكبر عدد من افراد المجتمع، وتحسين نوعية التعليم وبالتالي رفع نسبة المخرجات التعليمية.

وفي ضوء ما انتجته العديد من المسوح والدراسات الميدانية في هذا الجانب فقد بات من الواضح ان التعليم يؤدي الى تخفيض معدل الخصوبة الذي يقود بالتالي الى انخفاض معدل النمو السكاني، فالامهات المتعلمات هن اقل انجاباً من الامهات غير المتعلمات واكثر ادراكاً لفوائد استخدام وسائل تنظيم الاسرة ان انخفاض معدل الخصوبة الذي يأتي نتيجة لانتشار التعليم بين صفوف الاناث يوسع حجم الطلب على التعليم وبالتالي يوفر الامكانية لتطوير الخدمات التعليمية كماً ونوعاً.

وللتعليم ايضاً تأثير من مؤشرات وفيات الاطفال اذ ان فرص بقاء الاطفال على قيد الحياة اكبر لدى الامهات المتعلمات منه لدى الامهات غير المتعلمات وهذا بالتالي لا يؤثر فقط في بقاء الاطفال على قيد الحياة وتحسين الاوضاع الصحية لهم بل في توعية الاطفال الذين يستقبلهم النظام التعليمي سواء من الناحية الجسمية او العقلية كما ان لتعليم الام اثراً فاعلاً وايجابياً في تحسين صحة اطفالها، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كانت الاوضاع الصحية لاطفالها افضل، من خلال الاهتمام بالنظافة والالتزام بالقواعد الصحية السليمة والاهتمام بالتطعيم ضد امراض الطفولة المختلفة ما يقلل بصورة ملحوظة من احتمال اصابتهم بالكثير من الامراض.

ولتقريب تلك العلاقة يمكن التعرض لأحدى الحالات التطبيقية وهى الدولة المصرية نظرا لكونها احد الدول التى تعانى من تضخم تلك المشكلة حيث يلاحظ فى هذا المجال الجهود المستمرة التى تبذلها الدولة لتحديث العملية التعليمية ومضاعفة ميزانية التعليم سنة بعد أخرى، حتى وصلت فى عام 2000 إلى حوالى 19.5 مليار جنيه، كما زادت طبقاً للتقديرات إلى ما يقرب من 22.5 مليار جنيه فى ميزانية (2003/2002). وقد كان من آثار هذه الزيادة الكبيرة أن ارتفعت أعداد المدارس بصورة واضحة، وزادت أعداد الفصول، وألغيت الفترة الثالثة من مرحلة التعليم الابتدائى، وجارٍ محاولة إلغاء الفترة الثانية فى العديد من المدارس.

وعلى الرغم من ذلك فإن كثافة الفصل لم تتغير، وخاصة فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية، فعلى الرغم من كل ما ينفق على الأبنية التعليمية فإن الزيادة السكانية السريعة قد أدت إلى أن تظل الكثافة داخل الفصول ثابتة، فهى فى المرحلة الابتدائية حوالى 41 طفل/ فصل، وفى المرحلة الإعدادية العامة 43.9 طفل/ فصل.

وقد أكدت التقديرات التى قام بها مشروع السياسات السكانية أنه إذا استمر معدل النمو السكانى على ما هو عليه الآن، فإن عدد المدارس المطلوبة فى عام 2017 سوف يكون 32800 مدرسة، فى حين أننا إذا ما وصلنا بمعدل الخصوبة الكلى إلى مستوى الإحلال فى عام 2017 فإننا سوف نحتاج إلى 27380 مدرسة فقط، وهذا الفرق يمثل 5420 مدرسة أى حوالى 17%.

وعلى الجانب الآخر تمثل نسبة الإنفاق العام على التعليم حوالى 5.8% من الناتج المحلى الإجمالى 336.5 مليار جنيه طبقاً (لتقرير التنمية البشرية لعام 2001/2000) الصادر عن معهد التخطيط القومى. وبالتالى يقدر ما ينفق على التعليم بحوالى 19.5مليار جنيه ارتفع إلى 22.5 مليار جنيه فى ميزانية (2003/2002). وتشير الأرقام أيضا إلى أن الإنفاق على التعليم قبل الجامعى يمثل حوالى 68.5% من جملة الإنفاق على التعليم فى مصر (تقرير التنمية البشرية

2001/2000) أى حوالى 13.4 مليـار جنيـه، وبـذلك يكـون متوسـط تكلفـة الطالـب فى هـذه المرحلة حوالى 871 جنيهاً مصرياً (ناتج قسمة جملة الإنفاق على التعليم قبـل الجـامعى عـلى عدد طلاب التعليم قبل الجامعى).

وطبقاً للتقديرات السكانية فى حالة فـرضى الخـصوبة وعـلى أسـاس متوسـط تكلفـة الطالب فى المرحلة قبل الجامعية - مع أخذ عامل التضخم فى الحـسبان - تـم تقـدير الإنفـاق على التعليم قبل الجامعى فى حالة استمرار مستوى الإنجاب الحالى (3.5 طفل لكل سيدة) فى عام 2017 بحوالى 60.7 مليار جنيه، أما فى حالة انخفاض الإنجاب إلى مستوى الإحلال فى عـام 2017 فإنه يقدر بحوالى 51.9 مليار جنيه، ليكون الوفر حوالى 8.8 مليار جنيه مصرى. ويمكـن حساب إجمالى الإنفاق على التعليم قبل الجامعى حتى عـام 2017 لبيـان الـوفر خـلال هـذه المدة فى ظل فرض معدل التضخم السائد حيث نجد:

أن إجمالى الإنفاق على التعليم قبل الجامعى حتى عام 2017 فى حالة ثبـات معـدل الخصوبة الحالى (3.5 طفل لكل سيدة) يصل إلى حوالى 537 مليار جنيه مصرى.

أن إجمالى الإنفـاق عـلى نفـس المرحلـة حتـى عـام 2017 فى حالـة انخفـاض معـدل الخصوبة الحالى إلى مسـتوى الإحـلال يصـل إلى 504 مليارات جنيه مصرى.

وبذلك يكون إجمالى الوفر خـلال الفترة (2002-2017) هو 33 مليـار جنيـه مـصرى كما ان تعليم الاناث سواء من حيث التركيز عـلى محـو الاميـة بـين صـفوفهن او رفـع معـدل التحـاقهن بـالتعليم الاسـاسي يمثـل احـد العنـاصر الرئيـسية في تحقيـق اهـداف الاسـتراتيجية الوطنية للسكان وخطة العمل السكانية في تخفيض معدل الخصوبة وتحسين نوعية الحياه.

مراجع الفصل الثالث

1- إجلال عبد المنعم وآخرون: الإدارة، جامعة عين شمس، القاهرة، 2000.

2- بشار عباس: ثورة المعرفة والتكنولوجيا والتعليم بوابة المجتمع المعلوماتي، دار الفكر المعاصر، بيروت، 2001.

3- السيد يسن: الكونية والأصولية وما بعد الحداثة، القاهرة، معهدالأهرام الاقليمى، 1992.

4- محسن خضر: مسئولية القطاع الخاص في تطوير التعليم الفني، مجلة العمل العربي، أغسطس 2003 ، القاهرة.

5- مجدي خليفة: العولمة وإدارة الاقتصاديات الوطنية، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، مجلد 11: ح2، 2003.

6- فايز مراد مينا: التعليم في مصر (الواقع والمستقبل حتى عام 2020) مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2001.

7- جيت سبرينج: مدارس المستقبل، تحقيقي التوازن في التعليم (العالم العربي وتحديات الألفية الثالثة) مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبو ظبي، 2000.

8- أحمد مصطفى عمر: إعلام العولمة وتأثيرها عل المستهلك، المستقبل العربي، مج 256، 2000.

9- عبد اللطيف محمود محمد: العلاقة بين نوعية التعليم ونوعية الحياة في رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي الثانوي الثالث كلية التربية جامعة حلوان، إبريل 1995.

10- الفين، هايدي توفلر: نحو بناء حضارة جديدة (سياسات الموجة الثالثة)، ترجمة وتعليق المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة 1995.

11- الـسيد يـسن: نحـو خريطـة جغرافيـة للعولمـة التقريـر الاسـتراتيجي العـربي، مركـز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ط1، مطبعة الأهرام، القاهرة، يناير 1999.

12- عبد الفتاح جلال: التقريـر النهـائي وأوراق العمـل، المـؤتمر القـومي لتطـوير التعلـيم الإعدادي، المعهد القومي للدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، 1994.

13- لمياء محمـد أحمـد الـسيد: العولمـة ورسـالة الجامهـة رؤيـة مـستقبلية، ط1، والـدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002.

14- عاطف السيد: العولمة في ميزان الفكر، كلية التربية جامعة الزقازيق فرع بنها، 2002.

15- مـوسى عـلى الـشرقاوي: الهويـة الثقافيـة لطـلاب كليـة التربيـة في ضـوء التحـديات المعاصرة، دراسة أمبريقية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ع47، مايو 2004.

16- علي أحمد الجمل: مناهج الدراسات الاجتماعية، المجلس الأعـلى للجامعـات، اللجنـة العلميـة الدائمـة (رؤيـة مـستقبلية لمنـاهج الدراسـات الاجتماعيـة المجلـس الأعـلى للجامعات، اللجنة العلمية الدائمة لترقية الاساتذة والأساتذة المساعدين، 2001.

17- شاكر فتحى أحمد: إدارة المـنظمات التعليميـة- رؤيـة معـاصرة للأصـول العامـة، دار المعارف، القاهرة، 1996.

18- حامد زهران: القيادة التربوية- الأسس التربوية لإعداد المعلم الجـامعى، ط2، جامعـة عين شمس، القاهرة، 1995.

19- أحمد كامل الرشيدى: مشكلات الإدارة المدرسـية فى الألفيـة الثالثـة، مكتبـة كوميـت، القاهرة، 2000

20- محمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

21- حسنين توفيق إبراهيم: العولمة: الأبعاد والانعكاسات السياسية- رؤية أولية من منظور علم السياسة، مجلة عالم الفكر، المجلد 28، العدد 2، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، ديسمبر 1999.

22- حازم الببلاوي: التغيير من أجل الاستقرار، الهيئة العامة للكتاب، دار الشروق، القاهرة، 1998.

23- محمو عبده أحمد فرج: العولمة وأبعادها في برامج إعداد معلم التربية الإسلامية بكليات التربية ومدى وعي الطلاب المعلمين بها كلية التربية جامعة الأزهر، ع 1- 2، أغسطس 2001.

24- أمال العرباوي مهدي: المتطلبات التنموية من تعليم الكبار في مصر في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية "دراسة تحليلية، مجلة التربية والتنمية، السنة 8، ع 19، مارس 2000.

25- محمود عبد الرازق شفيق وأخرون: المدرسة الابتدائية وانماطها الأساسية، واتجاهاتهم العالمية المعاصرة، ص3 ، دار المقام، الصفا، الكويت، 1992.

26- واين هولترمان: مدرسة المستقبل، تلخيص وتعليق المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، سلسلة الكتب المترجمة، القاهرة 1996.

27- بثينة حسين عمارة: العولمة تحديات العصر وإنعكاساتها على المجتمع المصري، دار الأمين، القاهرة، 1999.

28- محمد علي عزب: تحدي التقدم العلمي والتكنولوجي للتعلم العالي وإمكانية مواكبته في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع 32، مايو 1999.

29- هاينزف. ب: تكنولوجيا المعلومات الجديدة " التعاون الدولي من منظور المالي، مستقبليات، المجلد 27، ع 103، اليونسكو، القاهرة، سبتمبر 1997.

30- وزراء التربية والتعليم: قطاع الكتب، مبارك والتعليم " سنوات في مسيرة تطور التعليم " مطابع روز اليوسف، القاهرة 2001.

31- جمال علي دهشان: ملامح جديدة للتعليم في الدول العربية في ضوء المتغيرات العالمية الاقليمية، المؤتمر السنوي الخامس عشر لقسم أصول التربية جامعة المنصورة، العولمة ونظام التعليم " مطابع روز اليوسف، القاهرة، 2001.

32- حازم البيلاوي: على أبواب عصر جديد، دار الشروق، القاهرة، 1997.

33- محمود حمودة: الطفولة والمراهقة، المشكلات النفسية والعلاج، القاهرة، 1991.

34- نبيل علي: العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني الثقافي، دار الثقافة الفنون والأداب، 1994.

35- د. محمد خالد، الليبرالية الجديدة، القاهرة، دار الحياه للنشر، 2008.

36- د. عبد الحميد مبارك، سياسات التحول الى القطاع الخاص، القاهرة، الدار الحديثة للنشر، 2007.

37- د. ماجد الأحمدى، نحو التحول الى القطاع الخاص. ايجابيات وسلبيات، عمان، دار الفكر الحديث، 2006.

38- د. زيد قاسم، الخصخصة..مالها وما عليها، بيروت، دار القلم، 2006.

39- ابراهيم الغالب، تحديات التعليم فى العالم العربى، بيروت، دار الحكمة، 2003.

40- د. هشام مبارك، المشكلة السكانية فى مصر وافاق المستقبل، القاهرة، المركز الحديث للنشر، 2006.

الفصل الرابع

إصلاح رياض الاطفال كمدخل للتعليم الاساسي

تعتبر الطفولة مرحلة الأساس بالنسبة للنمو فى مراحله التالية بعد هذه المرحلة، حيث يوضع فيها أساس بناء شخصية الفرد ديناميكيا ووظيفيا، كما يوضع فيها أساس السلوك المكتسب والذى يساعد الفرد فى توافقه فى مراحل النمو التالية، حيث يكون الفرد فى مرحلة الطفولة مرنا يمكن تعليمه وتشكيل سلوكه حسبما هو سائر فى بيئته الاجتماعية، وهذا ماجعل علماء الصحة النفسية يرجعون السلوك السوى إلى الأساس الذى وضع فى مرحلة الطفولة، وكذلك الأمر بالنسبة للسلوك غير السوى، حيث إن التنشئة الاجتماعية التى تبدأ منذ ولادة الطفل تكسبه طفلا فمراهقا، فراشدا، فشيخا سلوكا ومعايير واتجاهات وأدوارا اجتماعية تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعى معها، كما تكسبه الطابع الاجتماعى، وتسهل له الاندماج فى الحياة الأجتماعية، فكل ذلك هو عملية التشكيل للسلوك الاجتماعى للفرد، والتى هى عملية استدخال ثقافة المجتمع فى بناء شخصيته وتحويل الكائن الحيوى إلى كائن اجتماعى فى عملية مستمرة من التعلم والنمو الاجتماعى، ولعل هذا مما أعطى هذه المرحله من مراحل الطفولة (رياض الأطفال) الأهمية المميزة لها، وبأبعاد مختلفة.

والطفولة تستمد أهميتها وبخاصة فى هذه المرحلة مما تتميز به من خصائص فى مقدمتها استحواذ فكرة اللعب على وقت الطفل لدرجة تنسيه حاجاته الأخرى، ومن تلك الخصائص كون الطفل قوة تنمو وباندفاع نحو الرشد ونحو المجتمع، مجتمع الراشدين فى صور منظمة من خلال تقليده لهم فيما يقومون به من أعمال، وفى صور غير منظمة من خلال حركته فى كافة الأنشطة الأخرى بالبيئة المحيطة به، فالطفولة تتميز بأن عملها الأساسى هو اللعب بمختلف أنواعه بما يصحبه من صيحات تنم عن السعادة والغبطة.

هذا وقد أدرك الفلاسفة وعلماء النفس أهمية السنوات الست الأولى فى نمو الطفل مما دفعهم إلى الاتفاق على ضرورة وجود لبنة أساسية تعليمية مناسبة فى هذه السنوات، حتى كان القرن الثامن عشر مصحوبا بظهور برامج لأطفال هذه المرحلة، والتى تطورت فيما

بعد عندما بدأ التركيز الأكبر يتجة إلى البيئة المنزلية وأهميتها لفترة ما قبل المدرسة فى منتصف القرن العشرين مما جعلها ذات تأثير واضح على الفترة التالية لها وهى فترة المدرسة، ومن هذا المنطلق كان الاهتمام بعمل برامج الأطفال فى بيئة بعيدة عن المنزل، حتى يحصلوا على القسط الضرورى من الممارسة اللغوية والمهارات المختلفة اللازمة لنمو الطفل فى هذه المرحلة.

أولا: اسباب تطور الإهتمام العالمى برياض الاطفال

من الممكن تناول موضوع الاهتمام العالمى برياض الاطفال من خلال ثلاثة ابعاد اساسية هى:

1- عوامل الاهتمام بمؤسسات رياض الأطفال فى العالم

لقد كانت هناك عدة عوامل اجتماعية دفعت بصفة عامة إلى الاهتمام بالطفل فى مرحلة الروضة، وضرورة إنشاء مؤسسة مستقلة ترعاه، هى روضة الأطفال، وكانت أهم هذه العوامل تتمثل فيمايلى:

1- فقدان كثير من الأطفال الإشراف الواعى والرعاية الطبية والتغذية الصحية لظروف تتصل بوسط الأطفال الاجتماعى الذى يشبون فيه من جهل أو مرض أو كلاهما معا، والتى تزداد بشكل خاص فى الدول النامية لقلة الخدمات المقدمة فيها ولمحدودية إمكانياتها.

2- خروج المرأة للعمل، مساهمة منها فى توفير حياة أكثر رخاء لمنزلها، ودفع عجلة الإنتاج والتطور فى مجتمعها، وحاجتها لمن يقوم مقامها مع الأطفال.

3- الانفجار السكانى وما ترتب عليه من ضيق المساحة الخاصة بكل أسرة، والأطفال فى كل منزل، وما ترتب على ذلك من تقييد حرية الطفل فى الحركة والانطلاق.

4- ازدياد تعقد المدنية المعاصرة، وما ترتب عليه من مخاطر خروج الطفل وحده فى سنوات عمره الأولى لازدحام الشوراع وجرائم الكبار، وكثرة عوامل الإغراء التى تدعو الطفل لارتياد المجهول، مما جعله أكثر عرضة للمخاطر، وجعل من الضرورى التفكير على مستوى الدولة فى شئون هؤلاء الأطفال، وتنشئتهم بطريقة تساعد على نموهم بطريقة صحيحة.

5- أصبحت رياض الأطفال ضرورة من ضرورات الحياة الحديثة، وتأثر الأسرة بذلك حيث أصبحت نووية قاصرة على الزوج والزوجة والأطفال، الذين يفتقدون إقامة الجد أو الجدة معهم، وخروج المرأة للعمل بأنواعه التى تعددت، نتيجة تغيرات المجتمع الاقتصادية والسياسية والمعرفية والتكنولوجية والأخلاقية.

6- الأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص وتطبيقه بالإضافة إلى العامل السيكولوجى الذى يدعو إلى العناية بالأطفال الصغار من أبناء الطبقة الفقيرة على قدم المساواة مع أقرانهم من أبناء الطبقة الغنية والمتوسطة من حيث توفير البيئة الصحية لهم والغذاء الجيد علاوة على ما تقوم به هذه الدور من توفير ألوان النشاط الفردى والجماعى وتنمية روح التعاون والصحبة.

وهذه العوامل تخص كثيرا مجتمعات العالم الثالث مما جعل الاهتمام برياض الأطفال، بحيث أصبحت خدمة تعليمية يحصل عليها من يستطيع أن يدفع تكاليفها، بينما كانت هناك عدة عوامل أخرى فى المجتمعات المتقدمة دفعت إلى الاهتمام بها من أهمها مايلى:

1- انتهاء معظم هذه المجتمعات من مشكلات التعليم الإلزامى، وامتداده ليغطى القسم الأول من المرحلة الثانوية، أو المرحلة كلها بالكامل، والاهتمام بمرحلة ما قبل المدرسة كعامل مساعد يعمل على رفع كفاءة التعليم الابتدائى.

2- التقدم الاقتصادى لهذه المجتمعات، وتوافر الإمكانات المادية التى ساعدت فى التوسع فى إنشاء مؤسسات مرحلة ما قبل المدرسة وتطويرها وبخاصة رياض الأطفال.

3- انتشار الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية التى تؤكد أهمية تربية طفل ما قبل المدرسة وتنمية قدراته واستعداداته وأثرها الواضح فى المرحلة الابتدائية.

4- تزايد الوعى بأهمية التربية قبل المدرسة للطفل لدى قطاعات كبيرة من أولياء الأمور نتيجة ارتفاع الوعى الثقافى العام لديهم.

5- الامتداد الذى يحظى به التراث التربوى الأوربى لأكثر من قرن ونصف واستناد الممارسات الحالية لتربية ما قبل المدرسة إليه. لقد ساهمت كل هذه العوامل فى انتشار مؤسسات رياض الاطفال فى كثير من دول العالم ومنها جمهورية مصر العربية، ولكن مع وجود عوامل أخرى تتصل بطبيعة المجتمع فيها ومامر به فى بعض فتراته التاريخية.

2- مولد مؤسسة رياض الأطفال المعاصرة وتنمية الطفل فيها:

لقد كانت رياض الأطفال كأحد مؤسسات تربية الطفل حديثة النشأه بشكلها المعروف لدينا الآن، وإن كانت قبل ذلك فى صور أخرى تتفق وطبيعة مجتمعها، حتى قامت بأعباء تربية الطفل وتنمية جوانبه المختلفة، مما يدعو إلى التعرف على كيفية مولدها على يد روادها الأوائل فى هذا العصر، حتى تطورت وصار لها اتجاهات تميزها، وسوف تتناول الدراسة ذلك من خلال:

(1) تربية طفل الروضة عند فروبل وعلاقتها بتنمية جوانبه المختلفة:

ولد فروبل عام 1782 م فى ألمانيا، ويعتبر أبو رياض الأطفال فى العالم، حيث أقر العديد من المبادئ والقواعد الخاصة برياض الأطفال، كما أكد فى كثير من كتاباته على دور الأم ولعبها مع الطفل، حيث إنه قد حرم من أمه وهو طفلوقد ساعدته جملة الأعمال والمهن التى عمل بها على حب الطبيعة والتأمل فى مشاهدها حتى التحق بالعمل بإحدى المدارس فى فرانكفورت عام (1805م) وأحب هذه المهنة الجديدة، ثم رحل سنة (1808م) إلى أفردون حيث قابل بستالوتزى بمدرسته ووسط تلاميذه، وأثناء قيامه بالتدريس فى مدرسة أستاذه بستالوتزى درس ألعاب الأطفال فى الهواء الطلق، ورأى تأثير ذلك على سعادة الأطفال وأكسبه خبرة واسعة فى ميادين تربية الطفل، ثم التحق بجامعات ألمانيا، وظل يعمل فى مجال التعليم للأطفال وظل يمارس هذه المهنة لسنوات طويلة ونجحت أفكاره وطرقه التعليمية حتى انتشرت فى أنحاء أوربا، ساعده فى ذلك مجلة كان ينشر فيها تلك الآراء جعل شعارها (تعالوا نعش لأجل أولادنا)، وساعدته زوجته فى نشر أفكاره بين كل الطبقات من الملوك والأمراء والمحرومين والفلاحين فى ألمانيا وانجلترا وفرنسا وإيطاليا وبلجيكا وسويسرا، حتى انتشرت رياض الأطفال فى أنحاء أوربا بسرعة لامثيل لها، وأصبحت قبل انتهاء القرن التاسع عشر عنصرا مهما من عناصر التربية العامة.

وفروبل ينظر إلى طبيعة الطفل على أن هناك علاقة قوية بينها وبين الطبيعة منذ أن خلقه الله، وأن قدرة الله هى التى توجه وتسيطر على هذه القوى،وأن جسم الطفل هو الذى يربطه بالكائنات الطبيعية البشرية، وأما عقله وقلبه فيربطانه بالجسم الأكبر وهو الإنسانية فى ماضيها وحاضرها ومستقبلها، والطفل يعتمد فى كيانه كله على الله الذى يستمد منه قوته ونشاطه وحيويته، ولذلك فهو ينبغى أن ينمو فى ظل الطبيعة وتأثيرها لكى يتعلم قوانينها التى تؤثر فيه، وحتى يستنتج فى النهاية أنها رغم اختلاف مظهرها ترجع إلى قانون واحد،كما يرى بأن طبيعة الطفل خيرة لأن الإنسان ليس شريرا بفطرته، كما يرفض

بأن الإنسان ليس خيرا وليس شريرا بطبيعته، لإنه خلق للحق والخير والصلاح، بينما الشر يخلقه الإنسان عندما لايفهم أنه خير.

وحجر الزاوية فى فلسفة فروبل لتربية الطفل فى الروضة هو ضرورة قيام الطفل بالتعرف على بيئته المحلية أولا عن طريق حواسه، وأن ذلك يحقق الفائدة والنفع له فى تربيته، ولذلك فإن غرض التربية عنده هو أن يحيا الطفل فى بيئته كى تؤثر فيه، وتكون لديه الرغبة فى التأثير فيها من خلال التعرف عليها وعلى مافيها من علاقات تتصل بالإنسان.

ومن أهم المبادئ التى تقوم عليها فلسفة فروبل فى تربية الطفل فى مختلف جوانبه مايلى:

أ- فيما يتصل بنمو الطفل الجسمى والحركى:

ضرورة الاهتمام بالنشاط الذاتى للطفل لما له من تأثير على زيادة تفاعله بحيث يشمل النشاط جميع جوانب الطفل، حيث يؤدى هذا النشاط الذاتى للطفل إلى النمو الجيد للطفل جسميا وفى قدراته ومهاراته الحركية.

ب- فيما يتصل بنمو الطفل العقلى:

ضرورة التعامل مع الطفل على أنه إنسان مبتكر ومنتج لاعلى أنه مقلق وحسب، حيث يرى بأن أعمال الطفل ماهى إلا تعبير صادق عن إحساساته وميوله، كما أن التربية الصحيحة للطفل هى تلك التى تسمح له بالحركة الإيجابية والعمل وليس بالاستماع والحفظ.

جـ - فيما يتصل بالجانب الانفعالى للطفل ونموه:

- ضرورة الإلمام الجيد بطبائع الأطفال والوقوف على ميولهم واستعدادتهم بناء على ذلك حتى يمكن الحكم الجيد على أنماط سلوك الطفل بطريقة صحيحة، وحتى تعمل التربية الصحيحة والتعليم الجيد والتدريب المستمر على النمو الصحيح المتزن للطفل بعيدا عن الغش والخداع والخضوع والاستكانة وفى حرية وأمان ليحيا عزيزا مكرما.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال إذ لكل منهم شخصية مستقلة، وهذا يقتضى التزام المعلم مظاهر الازدواجية فالتربية مع الطفل مثل الأخذ والعطاء، الوحدة والتقسيم، الإيجابية والسلبية، الصلابة والليونة بين المعلم والطفل، وذلك على أساس من الوصول إلى الحق والأفضل دائما.

د - فيما يتصل بنمو الطفل الاجتماعى:

ضرورة الاهتمام بلعب الطفل لأنه فضلا عن تنميته لجسمه فإنه يساهم فى نموه العقلى والخلقى، علاوة على نمو الاجتماعى الذى يتمثل فى تعلمه الولاء للجماعة والخضوع للقوانين والأنظمة والتعاون فى سبيل مصلحة المجموع، كما يتعلم من خلاله بعض القيم الاجتماعية مثل الاعتماد على النفس والمثابرة والصبر والكفاح لتحقيق الهدف، ومن تلك الوسائل التى تساهم فى نموه الاجتماعى فى الروضة القصص وبخاصة الإيهامى والتى يجد فيها همزة وصل بين خياله الجامح والواقع بحيث يحدث له اتزان نفسى.

هـ- فيما يتصل باللعب ونمو الطفل:

فإنه يعد المنبع الذى يمكن أن يأخذ منه الطفل أنماط السلوك الخلقى السليم، ومن خلال اللعب يمكن للطفل التخلص من ألوان السلوك الشاذ فيطهر جسمه، حيث قام

فروبل بذلك مع أطفاله فى رياض الأطفال، ولذلك فقد قام فروبل بوضع عدد من اللعب للأطفال فى الروضة سماها بالهدايا تناسب نموهم الجسمى والعقلى فى هذه المرحلة، وتعمل على تنمية قدرتهم الإبداعية وذكائهم من خلال العمل والممارسة وفى ظل إرشاد معلمتهم لهم.

وتلك المبادىء هى التى دعت فروبل الى القيام بوضع عدة توجيهات اشتملت عليها فلسفته ليخص بها الآباء والمربين تجاه طفل الروضة أهمها مايلى:

أ- ضرورة استشعار مسئوليتهم تجاه الأطفال أمام الله والوقوف معهم فى سبيل نموهم الطبيعى لاتشويهه بعد إبداع الله له.

ب- النظر إلى الطفل على أنه كائن فى طريق النمو، وليس كائنا مكتملا، وينتقل فى سلم النمو مرحلة بعد الأخرى، ولايكون ذلك إلا من خلال النشاط الذاتى للطفل، وحيويته وتلقائيته، وتعبيره عن نفسه بحيث يكون حلقة فى سلسلة التطور لمن بعده.

د - التفاعل والإيجابية وعدم الجمود أمام طبيعة الطفل الفطرية، فى ساعات انفعاله سواء فى الفرح أو البكاء والغضب، لأن ذلك من علامات النمو الطبيعية، كما أنها مؤشر للآباء والمربين على حسن تربيتهم للطفل من عدمه.

هـ- ضرورة القيام بدورهم فى هذه المرحلة فى غرس محبة الله والتدين فى نفس الطفل، ودفعه إلى شكر الله، والأم بالذات عليها الدور الأكبر فى ذلك.

و - مراعاة خصائص المراحل النمائية للطفل حيث تسلم كل مرحلة للتى تليها، ولاينتقل الطفل إلى المرحلة التالية إلا بعد أن يكون قد عاش السابقة واكتسب خبراتها التى تجعله ينمو نموا طبيعيا يوصله للتى تليها.

(2) تربية طفل الروضة عند منتسورى وعلاقتها بتنمية جوانبه المختلفة:

ولدت بإيطاليا عام 1870م ودرست الهندسة وتركتها إلىعلم الأحياء، ثم انتهت إلى دراسة الطب ونجحت فى طب الأطفال، وتأثرت بعالمين فرنسيين هما (جان إتيارد) والذى توصل إلى أن تعلم الطفل إنما يتم عن طريق ملاحظة السلوك وعن طريق الحواس التى تؤدى إلى النمو العقلى، والعالم الثانى (إدوارد سيجوان) والذى يرى بأن الضعف العقلى مسألة تربوية أكثر منها طبية، وفى عام 1900م تولت منتسورى إدارة مدرسة تجريبية خاصة بالأطفال المتخلفين عقليا حتى أتيحت لها فرصة استخدام أدوات تدريب الحواس، التى ابتكرها العالمان السابقان وعدلتها وابتكرت أدوات أخرى أوصلت بها الأطفال المتخلفين عقليا إلى مستوى الأسوياء حتى دخلت عالم التربية وعلم النفس، وفى عام 1907 أعطيت مكانا لتنفيذ أفكارها فى بيوت الأطفال بناءً على رغبة الأمهات العاملات اللائى كن يتركن أطفالهن خارج المنازل بدون رعاية مما يعرضهم إلى سوء التكوين الخلقى أو الجسمى أو الانفعالى حتى عمت طريقتها فى تعليم الأطفال جميع دول العالم وبلغت المدارس التى تتبع طريقتها مع الأطفال 200 مدرسة رسمية عام 1916م، ولقد أعدت مثلما فعل فروبل كثيرا من الأدوات واللعب من ابتكارها من أجل تنمية حواس الطفل وخبراته الحسية والعقلية والاجتماعية دون أن يتدخل الآخرون، فقد اكتشفت أهمية النشاط والتفاعل التلقائى للطفل كعامل أول فى تعلمه، حتى إن الاتجاه العالمى السائد فى الكليات والجامعات عقب الحرب العالمية الأولى عن وظيفة الأطفال كان يدور حول الاهتمام بملاحظة الأطفال كأساس لتعليمهم الكثير ولمساعدتهم على النمو فى مرحلة الطفولة المبكرة.

ونظرة منتسورى لطبيعة الطفل تؤكد على أن الطفل منذ ولادته وحتى السادسة من عمره له حواس تتأثر بدرجة كبيرة بالمنبهات الخارجية المحيطة به أكثر من أية مرحلة أخرى فى حياته، ولذلك فإنها تهتم بإحاطة الطفل بمنبهات حسية (وسائل تعليمية) تثير فى الصغير الرغبة فى الاستكشاف والتعلم. ولذلك فإن استراتيجيتها المتبعة فى برامج طفل الروضة كانت معتمدة على التعليم الذاتى للأطفال من خلال تفاعلهم المباشر مع

المواد والأجهزة التعليمية حيث كانت معظم مواد التعليم خاضعة لنظام التصحيح الذاتى، حيث يسمح لهم بالوقوف على نتائج أعمالهم. كما لم تكن تتبع الأسلوب الجماعى لتعليم الأطفال فى الوقت الذى كان فيه التعليم الفردى الموجه فى أضيق الحدود حيث لا تتدخل المشرفة إلا فى أضيق الحدود بقليل من الألفاظ مع كثير من العروض والممارسات العملية والأنشطة التطبيقية بشكل واسع.

ومن هنا كانت تربية الطفل فى رياض الأطفال عند منتسورى ترتكز على ثلاث ركائز: (الأولى) وهى طبيعة الطفل والتى دأبت على ملاحظتها بحرص وبدقة و(الثانية) وهى مكان التعلم، والذى قامت بإعداده إعدادا جيدا بما ابتكرته من وسائل تعليمية ولعب تساعد فى التكوين المتكامل للطفل، و(الثالثة) المشرف على الطفل، والذى كانت حريصة عليه كل الحرص من خلال توعية المرشدات الصالحات والتى أنشأت معهدا لإعدادهن، وأما عن أهم المبادئ التى تعتمد عليها تربية الطفل فى جوانبه المختلفة فى الروضة عند منتسورى فإنها تتصل بمحورين هما:

الأول: المبادئ المتصلة بخصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة وأهمها مايلى:

1- أن الأطفال غير متساوين فى رغباتهم وقدراتهم.

2- لابد من مراعاة متطلبات نمو الأطفال فى هذه المرحلة تبعا لنموهم البيولوجى.

3- ضرورة قيام المشرفين بتهيئة الظروف المناسبة للأطفال فى نموهم، والتدخل المحدود فى أعمال الأطفال لقمع أنماط السلوك غير السوى وقت ظهورها.

الثانى: المبادئ المتصلة بجوانب النمو المختلفة للطفل وأهمها مايلى:

1- من الناحية الجسمية: ينبغى مساعدة الطفل على النمو الطبيعى.

2- من الناحية العقلية:

أ- ضرورة قيام الروضة بتدريب الحـواس المختلفـة للطفـل فى هـذه المرحلـة كأساس أول لتربية الطفل العقلية والنفسية.

ب- تـوفير المنبهـات الحـسية كحـوافز لإثـارة انتبـاه الأطفـال، واسـتخدامها بطريقة منهجية فى تدريب حواسهم وتنمية نشاطهم العقلى، والذى يعد أساسـا لنمـو ملاحظة الأطفال للطبيعة مـن حـولهم وللأشـياء، وتـوفير أدوات أجهـزة تعليميـة ذات مواصفات خاصة.

3- من الناحية الانفعالية:

أ- فينبغى عدم تدخل المشرفين إلا بقدر ضئيل فى أعمال الأطفـال، وضرورة ممارسـة الأطفال للأعمال التى ترضيهم وتسعدهم مع عدم تدخلهم فى أعمال غيرهم.

ب- ضرورة الاهتمام بحرية الطفل فى التعبير، ومتابعته فى الكشف عـن اسـتعداداته الكامنة ورغباته المكبوتة ولكن فى حدود يتعارف عليها الطفل مع مرشدته.

4- ومن الناحية الاجتماعية: فمن الضرورى توفير بيئة معدة من خلال ماتوفره مـن إمكانات بشرية ومادية متنوعة، حتى يتاح للطفل مواقف كثيرة يمـر بهـا لاكتـساب الخـبرات الاجتماعية المختلفة، بحيـث تحقـق الهـدف الاجتماعـى مـن تربيـة الطفـل ومـساعدته عـلى التكيف للوسط الذى يعيش فيه.

وفيما يتصل باللعب وتنمية الطفل عند منتسورى:

فترى بأن العمل عند الطفـل هـو مـا نـسميه نحـن الكبـار باللعـب، وأن النجـاح أو الفشل فى القيام بهذا العمل يترك الأثر الكبـير عـلى شخـصية الطفـل ونفـسيته وسـلوكياته فى المستقبل، ولذلك فقد اهتمت بالأدوات والأجهزة ذات الاستخدامات المتعددة للعـبهم حيـث تمكنهم من فهم البيئة الطبيعية واكتشافها والتفاعل معها ولذلك يتم نموهم وتنشط قدراتهم ويكتسبون المهارات العقلية المختلفة، حيث خصصت من أجل ذلك لكل لعبة أهـدافاً خاصـة بإكساب الطفل مهارات محددة تتناول فى النهاية كل حواسه.

وإذا كانت هذه جوانب تربية الطفل فى مرحلة الروضة ومولد مؤسسة رياض الأطفال بصورتها المعروفة لدينا حاليا على يد روادها أمثال فروبل ومنتسورى وأهم مبادئ تربية الطفل فيها، إلا أن هذه المؤسسات وتربية الطفل فيها قد أصبحت موضع اهتمام الاتجاهات العالمية المعاصرة الآن.

ثانياً: أسس ومبادئ مؤسسات رياض الأطفال

يمكن تناول مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية التى ينبغى أن تقوم عليها الروضة كى تعمل فى إطار سليم ناجح لتنمية جوانب الطفل المختلفة من خلال محورين:

المحور الأول: المبادئ والأسس التى تتصل بعمل الروضة المثالى: ومن أهمها:

1- استثمار النشاط الذاتى للطفل كى يتعرف على ما حوله ويتفاعل معه تاثراً وتأثيراً، بحيث يشمل النشاط جميع جوانب الطفل، والنظر إلى نشاط الطفل نظرة سليمة على أنه من أهم خصائص مرحلة الطفولة ومن أهم أسباب نمو الطفل الجسمى والنفسى، وأن يشكل هذا النشاط التعاونى بين الكبار والصغار فى الروضة يشكل أهم جانب له معنى فى حياة الطفل.

2- مراعاة الحرية الشخصية للطفل داخل الروضة من خلال حركته فيها وبين أدواتها المختلفة، ولعبه فيها وتنقله بحيث لا تكون حركة مطلقة، وإنما لا تخرج عن الحدود التى لا يمكن تجاوزها، ومن ذلك إعطاء الطفل الفرصة للتعبير عن ذاته واحترام ذلك فيه بالإنصات له ومناقشته بطريقة منطقية على قدر فهمه مع عدم فرض أى عمل عليه لمجرد أن الكبار يرون فى ذلك فائدة، وكذلك من خلال تحميله مسئولية تتناسب مع حالته، وعدم عقابه بطريقة تهينه.

3- تنمية المهارات التى تساعد الطفل على الاستكشاف والبحث عن الحقائق والظواهر الطبيعية من خلال مرافق الروضة من حديقة ومبان وأثاث، وملاعب ومكتبة بما فيه من كتب ورسومات وتسجيلات صوتية ومرئية، والرحلات التى تتضمن التعرف على الطيور والحيوانات والنباتات بشكل واقعى.

ويمكن أن يقوم البيت باعتباره مؤسسة تربوية عظيمة بعملية تواصل للأنشطة التى تساعد على مهارات الاستكشاف بتوفير بعض الأدوات والألعاب والأنشطة المألوفة فى الروضة حيث تساعد على توسيع آفاق الطفل وترسيخ ما اكتسبه فى الروضة من معلومات ومفاهيم ومهارات.

4- تنمية المهارات اللغوية الخاصة ببيئة الطفل والمرتبطة بنضجه وما يتعلق بها من قدرات واستعدادات كبيرة الفائدة فى استخدامها فى مفردات لغوية فى المرحلة الابتدائية، وذلك مع مراعاة استخدام اللغة العربية المبسطة فى التعامل اليومى مع الطفل فى الروضة، مع الحذر من استخدام لغة أجنبية لتأثيرها السلبى على اكتساب اللغة العربية وهى لغة مجتمعنا المصرى، ولأهمية هذا الامر وتعلقه بمعلمة الروضة فقد كان مثار إهتمام المجلس القومى للطفولة والأمومة باقتراحه ضرورة "الاهتمام باللغة القومية والعمل على الأرتقاء بلغة معلمة الروضة من خلال منهج مطور للغة العربية ضمن مقررات الثقافة العامة فى برامج الاعداد، بالاضافة إلى المقررات التربوية التى تستهدف تنمية لغة الاطفال، كما أن هناك توصية بعدم تدريس اللغات الاجنبية للطفل قبل سن التاسعة".

5- تنويع مصادر التعلم ومواده وأدواته التى يحتاج إليها الطفل مما يساهم فى تعلمه بسهولة وإكسابه الكثير من المعارف التى تهذب سلوكه مع الاهتمام باستخدام الرموز والشخصيات العربية فى القصص والوسائل والأنشطة المختلفة.

6- تنظيم البيئة الطبيعية داخل صفوف الروضة من أجل سير العملية التربوية فيها بما فى ذلك المبانى وجودة مواصفاتها، والأثاث والتجهيزات، والوسائل والأدوات والألعاب التربوية داخل الفصول وما تشتمل عليه من أركان للمكتبة والبيت، والتمثيل والموسيقى، والفن والرسم والمكعبات، والعلوم، ومساحة الفصل وتنظيمه، وتنظيم ملاعب الروضة.

7- توفير المناخ التربوى للأطفال بالاهتمام بالبيئة التعليمية لهم من حيث تهيئة المناخ النفسى والاجتماعى داخل الروضة من قبل المعلمة، وكل من له مهمة إشرافية داخل الروضة حتى يتوفر مناخ تربوى سليم داخل الروضة ويدخل تحت هذا ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى تقسيم الأطفال بين مجموعات النشاط، مع الاهتمام بالضعفاء وعدم تكليف الجميع بنفس الواجبات

المحور الثانى: أسس ومبادئ ضرورية لمعلمة رياض الأطفال لتنمية الطفل:

ويبدو أنه من الواضح أن مجال الرعاية والإشراف على أطفال الرياض عموماً، الرسمية والخاصة الإسلامية وغيرها يحظى بالاهتمام بالمرأة أكثر من الرجال مما يدعم وجهة النظر التى ترى ضرورة أن تكون الأنوثة شرطاً فى معلمة الروضة، بل تجاوز ذلك الى المديرين والمشرفين والعاملين.

وأما عن أهم المبادئ والأسس التى تتصل بمعلمة الروضة، والتى ينبغى عليها الالتزام بها كى تساعدها فى قيامها بمهمتها على الوجه الصحيح، فهى ينبغى أن تكون تجاه الآتى:

1- تجاه الطفل فى الروضة. 2- تجاه المجتمع. 3- تجاه ذاتها.

1- تجاه الطفل فى الروضة: وتتمثل فى مايلى:

أ- الالمام بمبادئ علم النفس وتربية الطفل والاجتماع.

ب- تهيئة البيئة المناسبة والظروف الملائمة لتحقيق جوانب النمو المختلفة للطفل على نحو متكامل (جسمياً ونفسياً وحسياً وحركياً ومعرفياً واجتماعياً وخلقيا وجماليا وإنسانيا)، والتى توفر له الشعور بالامان والاستقرار النفسى.

جـ- الابتعاد عن الطريقة التقليدية التى ترى بأن الروضة مكان لإلقاء المعلومات على الطفل وأنها ليست نوعاً جديداً من دور التربية الحديثة التى تقوم على مواجهة مطالب النمو لأطفال الفترة الثانية من مرحلة الطفولة المبكرة (4-6) سنوات والذين يختلفون عن أطفال السن المدرسى.

د - القدرة على اكتشاف قدرات الطفل الخاصة وتنميتها، والممارسة العملية والتطبيق الاجرائى للمفاهيم والعرض الواضح للطفل.

هـ- إثارة دافعية الطفل للتعلم، وتشجيعه على اكتساب الخبرات ذاتياً، من خلال تشجيعه على الابتكار وعدم استهجان محاولاته الابتكارية، وإتاحة الفرص المناسبة له للتعبير عن نفسه بشتى الصور، مع مراعاة الاختصار فى التفاعل اللفظى والتعليمات الموجهة للطفل.

و- أن تقوم المعاملة بينها وبين الأطفال على أساس الاحترام المتبادل حتى يشعروا بقيمة ذواتهم، ومن خلال مراعاتها للفروق الفردية بينها وبين الأطفال فى التعليم أو الأداء، وأن تكون الرابطة القائمة بينها وبين الأطفال أساسها المحبة بحيث تدفعها الى حمايتهم من رفقاء السوء، ومراعاتها لعدم إثارة انفعالات الغيرة فيهم والابتعاد عن الاستهزاء بهم أو لومهم وتوبيخهم أمام الغير.

ز- مساعدة الطفل على اكتساب المفاهيم وتنميتها لكونها اللبنة الأولى للتفكير العلمى، وتدريبه على المهارات الأساسية المساعدة له على التعلم.

س- توجيه سلوك الطفل وتكوين العادات السليمة لديه، وغرس القيم والاتجاهات التربوية المرغوب فيها، واعتبار المعلمة هى المسئولة عن ذلك وبطريقة محببة وغير مباشرة.

2- تجاه المجتمع: وتتمثل فيما يلى:

أ- وعيها بأنها حلقة الوصل بين الطفل والمجتمع، وقيامها بهذا الدور بحيث تقوم بالعمل على إغناء وتثقيف المجتمع المحلى من خلال الروضة.

ب- التعرف على البيئات الثقافية والاجتماعية التى يأتى منها الأطفال، ومراعاة ذلك من أجل مساعدتهم علىتحقيق الاستمرارية والتكامل فى الخبرات.

جـ- القيام بتطوير الخدمات التربوية التى تقدمها الروضة لتصل الى الأسرة في بيوتها.

د - القيام بتوظيف الإمكانات البشرية فى بيئة الطفل من أجل اثراء العملية التربوية فى جانب الطفل، والمجتمع.

3- تجاه ذاتها: وذلك من خلال ما يتصل بها من:

أ- متطلبات مهنية. ب- متطلبات شخصية.

أ- المتطلبات المهنية اللازمة للمعلمة تجاه نفسها: وأهمها من خلال ما تقدم مايلى:

- الإلمام بالسمات العامة المميزة لأطفال هذه المرحلة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- الإلمام بنظريات التعلم الخاصة بهذه المرحلة.
- توفير عنصر التنوع فى الأنشطة والتدريبات المختلفة.
- توفير عنصر الحفز والتشويق فى جميع الأنشطة المقدمة إليه فى الروضة.
- الاهتمام بإيجابية الطفل واحترام ذاتيته وتشجيعه على المبادرة وجعل نشاطه محور العمل بالروضة ومصدر النظام ومبدأ غرس القيم لديه فيها بالروضة.

- التقويم المستمر لاستجابة الطفل لما يقدم له فى الروضة.

ب- المتطلبات الشخصية: والتى تتمثل فى الصفات الشخصية اللازمة لمعلمة الروضة وأهمها مايلى:

- أن تكون امرأة لأنها بطبيعة غريزة الأمومة أقرب الى مشاعر الطفل وحياته، ولا يمنع أن ذلك من اختيار الرجل إذا رغب وكانت فيه السمات الشخصية المطلوبة.
- أن تكون قوية البنية وذات صحة جيدة. ومحبة للأطفال والعمل معهم.
- صبورة هادئة تتميز بالضبط الإنفعالى.
- حبها للتجديد والاكتشاف. والجرأة وسرعة الخاطر.
- القدرة على التأثير والإقناع بسرعة وسهولة بحيث يرى فيها الطفل أمه التى يحبها، ويمكن أن يخالفها دون أن يخشى العواقب. والقدرة على الاتصال بأسرة الطفل وإقامة علاقات اجتماعية وصداقة مع والديه لتحقيق الأهداف الموجودة.
- تمتعها بالقدرة التخيلية التى تعينها على تأليف القصص البسيطة والاطلاع عليها لأنه من أهم مقومات نجاح المربية وحب الأطفال لها. ويكون علاجها مع المشرف النفسى والوالدين.

من خلال العرض المقدم يتبين كيف أن جوانب الطفل المختلفة فى هذه المرحلة التى يتناولها الباحث (مرحلة الروضة) كانت تحظى باهتمام بالغ من قبل الأسرة والمفكرين والمهتمين بتربية الإنسان ولكن هذا الاهتمام كان يختلف من مجتمع لأخر من حيث التركيز على تنمية جوانب معينة فى الطفل.

ثالثا: اتجاهات التطوير للتنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال

يتوقف نجاح معلمة رياض الأطفال بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذى تتلقاه، كما أن المعلمة الجيدو تمثل شرطا رئيسيا فى العملية التربوية ومن هنا تستلزم الضرورة تقديم إتجاهات التطوير للتنمية المهنية لمعلمة رياض الاطفال وذلك على النحو التالى:

(1) الإعداد الثقافى العام: والذى يعطيها نضجا فى شخصيتها وسعة فى إدراكها ويخلصها من روح التعصب، ويساعدها على النجاح فى الدور الاجتماعى المنوط به فى الروضة.

(2) الأساس الأكاديمى التخصصى: من خلال تعمقها فى مادة تخصصها وإيمانها بها وبقيمها وأهميتها حتى يكون فيمن يتعهدهم بالتربية ونيل احترامهم لها وحبهم لها.

(3) الأساس المهنى: من خلال اكتسابها أسرار مهنتها وأصولها من خلال ما يتصل بها من حقائق ومعلومات وشروط القيام بها.

(4) دور معلمة الروضة وتتفق أدوار المعلمة مع الطفل فيما يلى:

أ- الإلمام بخصائص الطفل النمائية فى مراحل رياض الأطفال.

ب- الاهتمام بالوسائل التعليمية فى الروضة من صور ومجسمات وقصص وفيديو وتليفزيون.

جـ- إشباع حاجة الطفل من اللعب لما فى ذلك من فائدة للطفل أولاً وبكل الوسائل المتاحة فى الروضة.

د- إشباع الحاجات النفسية للطفل من حب وحاجة للتقدير والتعاون مع الآخرين.

هـ- التدرج فى عملية التعلم من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

(5) ينبغى الاهتمام فى مجال تربية الطفل فى مؤسسات رياض الأطفال بكافة أنواعها بما يعمق هوية الطفل فى مجتمعه بجذوره العربية الإسلامية.

(6) ضرورة إلتزام مؤسسات رياض الأطفال بتمثل المبادئ الإسلامية فى تربية الطفل نظراً لسبق الإسلام غيره من النظم التربوية الحديثة فى تحقيق مطالب النمو للطفل فى هذه المرحلة، وتميزة بالتكامل والشمول فى التعامل مع مظاهره المختلفة.

(7) ضرورة إهتمام مؤسسات رياض الأطفال بتوطيد العلاقة بين الطفل وبيته كمحضن أول لتربيته، وذلك حتى تتكامل شخصيته من خلال تكامل خبرته فى مرحلة ماقبل المدرسة مع مرحلة المدرسة، وذلك عن طريق الاتصال بين الآباء والمعلمين فى الروضة من خلال الصور التالية:

أ- الزيارات النتظمة والمتبادلة بين الآباء ومشرفى الروضة.

ب- إستثمار مهارات أولياء الأمور فى الإشتراك فى البرامج التربوية الخاصة فى الروضة، وتشجيعهم على المشاركة فى أنشطتها.

جـ- دراسة وزارة التربية والتعليم إمكانية إعداد كتاب يكون دليلاً مرشداً للآباء والأمهات فى إعداد وتربية الطفل فى سن 4-6 سنوات وفق مبادئ وفلسفة مجتمعه العربية الإسلامية.

(8) ضرورة الأستفادة من أى نمط تطبيقى حديث فى تربية الطفل للرواد المحدثين والاتجاهات العالمية المعاصرة بحيث يكون مناسباً لأصالتنا ومجتمعنا العربى الإسلامى.

(9) استثمار الرغبة الخيرية فى المجتمع، ورغبتة فى مقاومة العادات الهدامة وصوره المختلفة حديثاً فى تشجيع إنتشار مؤسسات الرياض من قبل الأجهزه التنفيذية وتذليل العقبات التى تعترضها.

(10)توعية الآباء بالدور الإيجابى الذى تقوم به رياض الاطفال الوطنية، والبعد عن الانبهار بالمدارس الخاصة الأجنبية والرياض الملحقة بها استجابة للغزو الفكرى الحديث، وتأثيرها الذى يجعل نمو الطفل فى تربة مخالفه لتربته الأصلية فى المجتمع العربى.

(11)تشجيع الهيئات الرسمية انتشار رياض الأطفال لقيامها بالتأكيد على المبادئ والقيم فى تربية الطفل الذى له دور كبير فى وضوح انتمائه لوطنه وثقافته ولغته وتراثه، ولكونها أكثر تعاوناً مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى فى تحقيق الذات، هذا فضلاً عما تقوم به من مشاركه للوزارة فى سد حاجة الطلب الاجتماعى على مؤسسات رياض الأطفال، ولما تحققه من تكامل فى تربية الطفل.

(12)ضرورة التأكيد على التراث الإسلامى والعربى وقيمه فى كل أنشطة الروضه وسلوكيات المعلمه فيها من خلال اهتمام الأجهزه المختلفة بمواجهة الغزو الفكرى الحديث بوسائله المختلفة ورصيده الفكرى الذى لاينتمى إلى الجذور العربية الإسلامية للمجتمع. مع ضرورة الاهتمام فى رياض الأطفال بجو الروضه الإسلامى حيث يتعرف الطفل من خلاله على مبادئ دينه الصحيح من خلال السلوكيات والأنشطة المختلفة داخل الروضة مثل: الآذان - الصلاة - القصص - اللغة العربية - سلوكيات المعلمة وزيها.

(13)استخدام الوسائل التى تتناسب مع أهداف رياض الأطفال فى ربطه بوطنه والانتماء إليه مثل: التأمل والتفكر فى الطبيعة وخالقها - استخدام اللغه العربية

الصحيحة والبسيطة مع الارتقاء بمهارتها - تحفيظه بعض آيات القرآن والأحاديث النبوية لربطه بمصدر عقيدته.

(14)الاهتمام بالجانب الوجدانى والاجتماعى والجمالى والإبداعى والأنشطة اللازمة لكل منها بصفة عامه فى الروضه، والقائمه على اللعب فى المقام الأول إذ هو النشاط الأول للطفل.

(15)إعداد معلمة الروضة والأهتمام بثقافتها الإسلامية فى معاهد إعدادها، والإهتمام بمدى جديتها فى العمل فى هذا المجال وفى الإلتزام بالسلوكيات الإسلامية لكونها محل القدوة للطفل وذلك من خلال اختبارات القبول، والمقررات الدراسية، وفترات التدريب العملية.

(16)الاهتمام باللغه القومية للطفل وهى العربية، عن طريق الارتقاء بلغة معلمة الروضة من خلال منهج ومقررات الثقافة العامة لبرامج إعدادها، والأهتمام بعدم تدريس لغة أجنبية للطفل فى الروضة.

(17)ضرورة الاهتمام بالمرأه فى مجال تربية الطفل فى الروضة، لما يتفق وطبيعتها كامرأة، وما أكدت عليه الشريعه الإسلامية من جعل مدة الحضانة للطفل من حق الأم.

(18)اهتمام أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية فى مجال تربية الطفل بمعلمة الروضه ومكانتها والبعد عما يشوهها وإعداد برامج تصل إلى كل الطبقات بحيث لاتبدو قاصرة على فئة بعينها هى الفئة القادرة اقتصادياً فى المجتمع.

رابعا: إتجاهات التطوير فى المجالات المتعلقة بالروضة

الإتجاه الأول: التنظيم الإداري

1- توفير الدعم المادي لإدارة الروضة والذي يساهم في تحقيق الأهداف بفاعلية وتسيير العمل بسهولة ويسر، السعي لتوفير متطلبات العمل بالروضة وذلك من خلال التالي:

أ- مساهمة وزارات التربية والتعليم بدفع رواتب الإداريين بالروضة، وذلك من أجل تقليل النفقات على ميزانية الروضة.

ب- مساهمة وزارات التنمية الاجتماعية في زيادة دخل الرياض الخاصة، وذلك عن طريق تحمل نفقات تسجيل الأطفال ذوي الدخل المحدود في هذه الرياض، وهذا يساعد على زيادة عدد الأطفال ونمو الدخل لهذه الرياض الخاصة.

ج- البحث عن مساهمين ومهتمين بتطوير مرحلة رياض الأطفال كالجمعيات الخاصة واليونسكو والأكفند...الخ وذلك من خلال المساهمة توفير الاحتياجات الضرورية للرياض.

د- إعفاء إدارات رياض الأطفال من الرسوم المفروضة على الروضة بشأن التأمينات الاجتماعية، ونقل كفالات العاملين في الروضة. وشراء المناهج الخاصة بمرحلة الروضة، والسجل التجاري للروضة..الخ.

2- إعداد دليل إداري شامل خاص بالعاملين في الروضة ويشمل الأمور التالية:

أ- تحديد وتوصيف مهام العاملين في الروضة.

ب- تحديد معايير العمل والأداء بالروضة.

ج- تحديد وتنسيق العلاقات بين العاملين في الروضة (تحديد قنوات الاتصال).

د- تحديد النظم المالي للروضة وسبل الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

ه- تحديد شروط تفويض السلطة للعاملين في الروضة.

و- تحديد المساءلة ومحاسبة العاملين في الروضة (أساليب التقييم)

ز- تحديد نطاق الإشراف في الروضة.

3- التدريب على استخدام الدليل الإداري وذلك من خلال الأساليب التالية:

أ- تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في الروضة.

ب- إعداد حقيبة تدريبية تتضمن اللوائح والنظم الخاصة بالعمل في إدارة الروضة.

ج- إعداد ورش تنشيطية منتظمة للإداريين والمعلمين والعاملين في الروضة.

د- إعداد نشرات توضيحية عن كل ما هو جديد في مجال إدارة رياض الأطفال يستفيد منه العاملون في الروضة.

ه- تنفيذ حلقات نقاش لتطوير اللوائح والنظم الخاصة بإدارة الروضة.

و- تقييم أساليب التدريب وتقديم مقترحات تطويرية لهذا التدريب.

ز- إعداد فريق تدريبي، من مهامه تدريب العاملين في مجال إدارة رياض الأطفال.

4- تقديم الحوافز المادية والمعنوية في الروضة وذلك من أجل تطوير أداء العاملين بالروضة وتحقيق الرضا بينهم وتحقيق الرغبة في التغيير إلى الأحسن وذلك من خلال الطرق التالية:

أ- الاهتمام بتطوير أداء المعلمين والعاملين في الروضة وذلك عن طريق ابتعاثهم للدراسة في الكليات أو الجامعات المحلية أو خارج السلطنة، أو إشراكهم في الدورات التدريبية والتنشيطية لرفع مستواهم العلمي.

ب- اختيار أفضل معلمة أو عامل بالروضة وتكريمه على مستوى الرياض الخاصة وعلى مستوى الوزارات والدول.

ج- تقديم جوائز لأحسن فكرة وخلاقة في مجال رياض الأطفال.

د- عمل مسابقات لاختيار أحسن دفتر لأعداد الأنشطة التعليمية الخاصة بالأطفال في الروضة، وأحسن وسيلة تعليمية.

ه- أن تكون زيارات المدراء للمعلمات داخل الفصول من أجل تطوير أداء المعلمات وليس من أجل تصيد الأخطاء.

و- خلق روح التعاون بين العاملين في الروضة وتشجيعهم على تقديم المقترات التطويرية من أجل الارتقاء بالعمل الروضة.

5- تعيين المدير المبدع والمتجدد في عصر العولمة والمعلومات وعالمية المعرفة والتطور المتسارع في مختلف وسائط الاتصال وتقنياته،ويقود الروضة إلى النجاح في المستقبل من خلال التالي:

أ- احترام أفكار الآخرين في المجتمع المحلي والعالمي وأن اختلفوا معه في الرأي واحترام رأي العاملين معه في الروضة وتشجيعهم على طرح أفكارهم ومناقشتها والتعلم منها.

ب- التحرك نحو بناء علاقات حقيقية وتحالفات قوية بين الروضة وهيئات المجتمع،وأن يستثمر كل الفرص المتاحة مهما كانت المعوقات أو الصعوبات.

6- العمل على توفير قاعدة بيانات المعلوماتية الخاصة بمجال الطفولة بكل عام والطفولة المبكرة بشكل خاص لتيسير عمليات التخطيط وتنمية الموارد البشرية وتصميم البرامج.

7- ضرورة إعداد مديرات رياض الأطفال في دولنا العربية إعدادا يؤهلهن للحصول على درجة البكالوريوس في رياض الأطفال ومؤهل مساعد في الإدارة التربوية.

8- التوسع الكمي والنوعي في توفير خدمات رياض الأطفال وتحقيق تكافؤ الفرص بين فئات المجتمع وشرائحه ومناطقه الجغرافية للاستفادة من هذه الخدمات، وجعل مرحلة تعليم ما قبل المدرسة إلزامية وضمن السلم التعليمي.

9- إعداد دليل شامل وجامع لكل ما يلزم من معلومات عن مرحلة رياض الأطفال ليستفيد منها كل راغب بفتح روضة أطفال وذلك من خلال التالي:

أ- تحديد معايير وأسس الترخيص لفتح الرياض الخاصة والعامة.

ب- مؤهلات العاملين بمرحلة رياض الأطفال.

ج- شروط ومواصفات الأمن والسلامة في مرافق الروضة.

د- شروط الأثاث والأدوات والمواد التي يجب توفيرها لهذه المرحلة.

ه- متطلبات العمل مع أولياء الأمور.

و- متطلبات العمل مع الجهات الحكومية.

الإتجاه الثانى: ادارة المواقف التعليمية

1- العمل على رفع مستوى كفاءة المعلمات القائمات برياض الأطفال علميا وتربويا وذلك كما يلى:

أ- وجود أقسام لرياض الأطفال بكليات التربية بالجامعات العربية ، مما يؤدى الى وجود معلمات متخصصات فى النشء ورياض الأطفال.

ب- قيام الدول العربية بتأهيل المعلمات العاملات في رياض الأطفال الحاصلات على شهادة الثانوية العامة وذلك لتمكينهم من الحصول على مؤهل تربوي علمي متخصص في مجال رياض الأطفال لينعكس على قدرتها على إدارة المواقف التعليمية.

2- ضرورة الاهتمام بتطوير أداء المعلمات وذلك على النحو التالي:

أ- تواجد مركز تدريبي، يحتوي على غرف تعلم الأطفال وغرف الملاحظة والمراقبة ليتم ملاحظة سلوك الأطفال والمعلمات في إدارة المواقف التعليمية.

ب- عقد دورات تدريبية متخصصة في إدارة المواقف التعليمية أثناء الخدمة، وورش عمل مكثفة لتحسين عملية إدارة المعلمة لمواقفها التعليمية.

3- ضرورة وجود شركات تقوم بتصنيع ألعاب الأطفال التعليمية الثرية والمتنوعة لخدمة إدارة المواقف التعليمية ولتطوير العملية التعليمية وإثرائها بمواد غنية تساعد على النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للطفل

4- تذليل العقبات فيما يتعلق بأدوات العملية التعليمية ومنها:

أ- التسهيلات المادية والتعليمية في توفير الأركان التعليمية والألعاب التربوية الملائمة ذات الجودة العالية في الصنع ولها فوائدها التعليمية.

ب- المساحات الواسعة في الصف والساحة الخارجية والتي تتيح حرية حركة الأطفال التي تتوافق مع الطبيعة النمائية لهم، وعدد الأطفال في الصف والملائمة للمساحة المتاحة لكل طفل في الصف.

ج-التهوية الجيدة في الصف والإضاءة الملائمة والحرارة حتى لا تؤثر على صحة الطفل.

د- توزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب والطبيعة النمائية للطفل واحتياجاتهم.

ه- لون جدران والأرضية المناسبة للمناشط التي تنفذها المعلمة مع الأطفال ومستوى مقابض الأبواب والنوافذ.

و- عوامل الأمن والسلامة في الغرفة التعليمية من المحافظة على إغلاق الأسلاك الكهربائية وتوفير مخارج السلامة وطفايات الحريق.

ز- العلاقات الجيدة بين الأطفال من خلال توفير بيئة مادية منوعة وأركان تعليمية ليتمكن الأطفال من المشاركة في مجموعات عمل متعاونة ولتنفيذ المهام التعليمية، كما تهدف إلى تعليم الطفل كيف يتعلم وتساعده على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة من مصادرها الأصلية.

ح-الوقاية بدلا من التفتيش ويتم ذلك بعمل لكل طفل يتم انتقاله في مراحل التعليمية اللاحقة ويضم هذا الملف كل شيء عن الطفل ابتداء من مراحل طفولته الأولى وحتى المرحلة التعليمية العليا، يضم الملف خلفية اجتماعية عن أسرته وخلفية اقتصادية عنه بالإضافة إلى نموه المعرفي أو نموه العقلي، ونموه الصحي، وصحته النفسية، فالروضة لم تعد مجرد آلة حفظ لقدر من المعلومات في عقل الطفل ولكنها تنمي إنسان متكامل النمو وبذلك حتى يتمكنوا من التعامل مع أي مشكلات يتعرض لها الطالب في مراحله التعليمية المختلفة.

الإتجاه الثالث: العلاقة مع أولياء الأمور بالمجتمع المحلي

متابعة إدارة رياض الأطفال التغيرات التـي تحـدث في رغبـات أوليـاء الأمـور، والتعـرف على العوامل المؤثرة في احتياجاتهم وقياس مدى رضائهم عن جودة الخدمات الحالية المقدمة في الروضة على النحو التالي:

أ- تـصميم نمـاذج ووضـعها وفـق آخـر المـستجدات والتطـورات التربويـة والعلميـة والتكنولوجية التي تواجه المجتمع والمتغلغلة فيه.

ب- مشاركة أولياء أمور الأطفـال مـما يـؤدى الى عـدم للتعـرف عـلى أرائهـم وأفكـارهم ودعمهم في حل كثير من مشكلات الأطفال والمعلم في الروضة، والتـدخل في إدارة الروضـة إذا لزم الأمر وضبط جودتهما.

ج- التعاون مع الروضة في تقديم كل التسهيلات اللازمة لإتمـام عمليـة الـتعلم بكفـاءة، فمثلا يمكن لولي الأمر المتخصص في الفن أن يقدم روسا عن الفن للأطفال..الخ

د- إعداد ورش تعليمية للأهالي عن اختيار الكتب الجيدة لأطفالهم، أو ورشة عـن سـبل دعم تعلم الأطفال في المنزل، أو ورشة عن أهمية الرحلة الميدانية وكـل هـذه الأنـشطة تركـز على تعزيز تعلم الأطفال.

هـ - تفعيل المشاريع التي تستهدف تحسن البيئة الأسرية مثل مشروع التوعية الوالدية الذي يهدف إلى تمكين الأسر من توفير رعاية أفضل لنمو الأطفال وتطورهم، بمشاركة حكوميـة وأهلية ومجتمعية، وإعداد برنامج شامل من الدعم المتبادل الذي يصل إلى الأطفـال وأسرهـم بأساليب عديدة من خلال تقديم مجموعة من البدائل لبرامج الروضة تروق للأسر على تنـوع اهتماماتها.

و- وجود روضات حكومية، حيث لا تعد مرحلة رياض الأطفال مـن المراحـل التعليميـة الإلزامية، لأنها لا تندرج ضـمن الـسلم التعليمـي في كثـير مـن دولنـا العربيـة، كـما قـل عـدد

الروضات التابعة لشركات أو وزارات وهذا يخالف المعايير الدولية في ضم ريـاض الأطفـال إلى السلم التعليمي نظرا لأثارها الجانبية على المرحلة الابتدائية.

مراجع الفصل الرابع

أولا: الكتب

1- أحمد عبداللـه العلي، الطفل والتربية الثقافية (رؤية مستقبلية للقرن الحادي والعشرين)، دار الكتاب الحديث، القاهرة 2002.

2- احمد الغمري، التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي وتطوره، الرياض: مؤسسة العبيكان، 2005.

3- أحمد متولي سالم، التعليم في مصر. نظرة مقارنة مع دول الاتحاد الأوروبي، بيروت: مؤسسة الحكمة للنشر، 2003.

4- إيناس خليفة، رياض الأطفال الكتاب الشامل، الأردن، دار المناهج، 2003.

5- جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال – المهارات والتنمية المهنية، القاهرة، دار الفكر العربي، 2000.

6- حياة المجادي، أساليب ومهارات رياض الأطفال، الكويت، مكتبة الفلاح، 2001.

7- رافدة الحريري، نشأة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي والعلمي، الرياض، مكتبة العبيكل، 2002.

8- زيدان نجيب ومفيد نجيب، اتجاهات حديثة في تربية الطفل، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر، 1997.

9- سلوى مرتضى، حسناء أبو النور، مدخل إلى رياض ألأطفال، منشورات جامعة دمشق – دمشق،2005.

10- سهام محمد بدر، اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، الكويت، مكتبة الفلاح، 2000.

11- طارق عبد الحميد البدري، إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2003.

12- عاطف عدلي، معلمة الروضة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2004.

13- عاطف عدلي، معلمة الروضة والإعداد المهني، عمان، دار المسيرة للنشر، 2004.

14- عرفات عبد العزيز، الاتجاهات التربوية المعاصرة رؤية في مستوى التربية وأوضاع التعليم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2000.

15- عواطف محمد إبراهيم: تعلم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار المعرفة، 1999.

16- محمد خطاب ومرفت عبد الرؤوف، رياض الأطفال الأهداف والأنشطة التعليمية، الكويت، مكتبة الفلاح، 1993.

17- محمد الزيات، سيكولوجيا الطفولة، القاهرة، مكتبة الثقافة، 2001.

18- محمد عبد الحليم عدس وعدنان عارف مصلح، رياض الأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1995.

19- محمد عبد الرحيم عدس، المدخل إلى رياض الأطفال، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2001.

20- محمد وجيه الصاوي، حمد الرشيد، التعليم ما قبل الابتدائي الواقع والمأمول، الكويت، مكتبة الفلاح، 1998.

21- ملكة أبيض، الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1993.

22- ناهد الخياط، اتجاهات حديثة في الطفولة والتربية، القاهرة: مكتبة العلم الحديث، 2007.

23- هادي عبد الرحمن المانع، التعليم في مرحلة الطفولة بدول مجلس التعاون، الرياض، الدار العربية للطباعة والنشر، 2005.

24- هدى محمد قناوي، الطفل ورياض الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2004.

ثانيا: الرسائل العلمية

1- أمـل حـسن حـرات: تنميـة القـيم الأخلاقيـة لـدى أطفـال مؤسـسات مـا قبـل المدرسة، دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، رسالة ماجستير غير منـشورة، كليـة التربية، جامعة المنصورة، 2000.

2- إيهاب سيد احمد، قائمة ببعض السمات الشخصية الواجبة في معلـمات ريـاض الأطفال، رسـالة ماجـستير غـير منـشورة، القـاهرة: جامعـة عـين شـمس، كليـة التربية، 1998.

3- زياد يوسف الخطيب، رياض الأطفال واقع ومنهـاج، رسـالة ماجـستير منـشورة الجامعة الأردنية عمان 1998.

4- سعدية يوسف حسن الشرقاوي: التنظيم الإداري لمدراس رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1999.

5- سهير احمد النجار، دراسـة تقويميـة للكفايـات المهنيـة لـدى خريجـات كليـات رياض الأطفال وشعب تربيـة الطفـل، رسـالة ماجـستير غـير منـشورة، جامعـة الزقازيق: كلية التربية، 1996.

6- السيد عبد القادر شريف، دراسـة تحليليـة للتباينـات الثقافيـة بمرحلـة ريـاض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة وانعكاساتها على أداء معلمة الروضـة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، 2004.

7- شيخة أحمد الجنيد، أثر البيئة الصفية عـلى مـستوى طفـل الروضـة في الرسـم وقدرته اللغوية في التعبير عما يرسم والزمن الـذي يقـضيه في ممارسـته للرسـم وعدد الرسوم التي ينجزها، رسالة ماجستير، جامعـة القـديس يوسـف، بـيروت 2001.

الفصل الخامس

الجودة الشاملة كأحد مداخل التطوير في التعليم الاساسي

يعد مفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم التى اخذت جانبا كبيرا من إهتمام العديد من الباحثين ليس على مستوى الغرب فحسب، بل على مستوى العالم العربى ككل، الا انه من الأهمية بمكان الوقوف على مدخل الجودة الشاملة بإعتباره أحد مداخل التعليم الأساسى فى العالم العربى.

أولا: نشأة وتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة

بدأ التركيز على مفهوم الجودة في اليابان في القرن العشرين ثم انتشر بعدها في أمريكا والدول الأوروبية، ثم باقي دول العالم، وقد كان هناك مساهمات عديدة من قبل عدد من العلماء والمفكرين في تحديد مفهوم الجودة وتطويره، ففي عام 1931 بدأ W.Edwards Deming باعطاء محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين اليابانيين. وقد انتشرت أفكاره بسرعة وأصبحت عناوين الجودة منشورة في عدة مجلات علمية في اليابان.

أما Joseph Juran فقد نشر أول كتاب له عن ضبط الجودة في عام 1951 حيث أكد فيه على مسئولية الإدارة عن الجودة. وفي السبعينات من القرن العشرين طرح Philip Crosby مفهوم العيوب الصفرية Zero Defect والذي يتطلب العمل الصحيح من المرة الأولى. وإجمالاً فقد مر مفهوم إدارة الجودة الشاملة بأربعة مراحل رئيسية:

أ- الفحص

كانت تحليلات الجودة تركز فقط على فحص المنتج، وكان القرار الرئيسي السائد خلال تلك الحقبة هو القرار الخاص بتحديد متى يتم فحص المنتجات وما عدد المنتجات التي تخضع للفحص.

وتتضمن عملية الفحص الأنشطة المتعلقة بقياس واختبار وتفتيش المنتج وتحديد مدى مطابقة المنتج للمواصفات الفنية الموضوعة، وبالتالي فإن المنتجات المطابقة للمواصفات الفنية يمكن تسليمها إلى العميل، أما المنتجات غير المطابقة للمواصفات الفنية فإنها إما أن تتلف أو يعاد العمل عليها أو يتم بيعها بأسعار أقل.

ب- ضبط الجودة

يشمل ضبط الجودة كافة النشاطات والأساليب الإحصائية التي تضمن المحافظة على مقابلة مواصفات السلعة، وكما يقول Dale Besterfield بأن ضبط الجودة هو استخدام الأدوات والقيام بالأنشطة المختلفة لتطوير جودة السلعة أو الخدمة، وبالتالي فضبط الجودة يشمل التأكد من أن تصميم السلعة مطابق للمواصفات المحددة، والتأكد من أن الإنتاج وما بعد الإنتاج متوافق أيضا مع المواصفات. وبناء على ذلك فقد امتدت عملية ضبط الجودة لتشمل التصميم والأداء ويمكن القول أن هذه المرحلة اعتمدت على استخدام أساليب احصائية حديثة لمراقبة الجودة، ووفقا لهذا المفهوم فإن ضبط الجودة يعتبر مرحلة متطورة عن الفحص فيما يتعلق بتعقيد الأساليب وتطور الأنظمة المستخدمة.

ج- تأكيد الجودة

تركز هذه المرحلة على توجيه كافة الجهود الواقية من حدوث الأخطاء، وبالتالي وصفات المرحلة بأنها تعتمد على نظام أساسه منع وقوع الأخطاء منذ البداية، فإيجاد حل لمشكلة عدم مطابقة المواصفات ليست طريقة فعالة، حيث الأفضل من ذلك هو منع وقوع المشكلة أصلا والقضاء على أسبابها منذ البداية.

إن عملية تأكيد الجودة تتضمن كافة الإجراءات اللازمة لتوفير الثقة بأن المنتج أو العملية تفي بمتطلبات الجودة، وبناء على ذلك فإن أسلوب تفكير الإدارة ينبغي أن يتغير ليطور فلسفة رقابية تعتمد على الوقاية بدلا من الفحص واكتشاف الخطأ بعد

فوات الأوان. ومن هنا فإن تأكيد الجودة مرحلة تشمل بمنظورها عملية التخطيط للجودة، بالإضافة إلى ضرورة دراسة تكاليف الجودة ومقارنتها بالفوائد الممكن تحصيلها من تطبيق نظام تأكيد الجودة.

د- إدارة الجودة الشاملة

بدأ مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالظهور في الثمانينات من القرن العشرين، حيث يتضمن هذا المفهوم جودة العمليات بالإضافة إلى جودة المنتج، ويركز العمل الجماعي وتشجيع مشاركة العاملين واندماجهم، بالإضافة إلى التركيز على العملاء ومشاركة الموردين.

وهناك فروق عديدة إجمالا بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة نوجز أهمها في الجدول التالي:

مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

الإدارة التقليدية	إدارة الجودة الشاملة
1- الرقابة اللصيقة وتصيد الأخطاء	الرقابة الذاتية
2- العمل الفردي	العمل الجماعي وروح الفريق
3- التركيز على المنتج	التركيز على المنتج والعمليات
4- مشاركة الموظفين	اندماج الموظفين
5- التحسين وقت الحاجة	التحسين المستمر
6- جمود السياسات والإجراءات	مرونة السياسات والإجراءات
7- حفظ البيانات	تحليل البيانات وإجراء المقارنات البيئية
8- التركيز على جني الربح	التركيز على رضا العملاء
9- العميل الخارجي	العميل الخارجي والداخلي

10- الخبرة ضيقة تعتمد على الفرد	الخبرة واسعة عن طريق فرق العمل

وهناك العديد من العلماء والباحثين الذين كان لهم دورا فعالا وبصمات مميزة على تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومن بين هؤلاء العلماء والباحثين.

إدوارد ديمنج

مستشار أمريكي يعتبر من الذين كانت لهم إسهامات مميزة في مجال الضبط الإحصائي للعمليات وقد اعترف اليابانيون بفضل ديمنج في الجودة في اليابان، حيث قلده الإمبراطور هيروهيتو عام 1960وساما رفيعا تكريما لدوره في هذا المجال.

بنيت فلسفة ديمنج على ضورة التزام المنظمة بتطبيق مبادئه الأربعة عشر المعروفة والتي يمكن تلخيصها بما يلي:

1- تحديد ونشر أهداف وأغراض المنظمة

يجب أن تلتزم المنظمة بتحديد أغراضها وأهدافها باستمرار، وأن تقوم بنشر تلك الأغراض من خلال رسالتها إلى المهتمين كالعملاء والموردين والموظفين وأفراد المجتمع المحلي، وذلك حتى تكون معروفة من قبل الجميع.

2- تبني الفلسفة الجديدة

على كافة الموظفين من الإدارة العليا إلى أقل مستوى من الموظفين أن يتعلموا مفهوم إدارة الجودة، يجب أن تقوم إدارة المنظمة بالتركيز على منع وقوع الأخطاء أكثر من التركيز على محاولة اكتشاف الأخطاء، أن الفلسفة الجديدة تقوم فقط على أساس تحقيق أعلى جودة وإجراء التحسينات بشكل مستمر.

3- عدم الاعتماد على الفحص الكلي

إن الغرض الأساسي من عمليات الفحص تحسين العمليات وتخفيض التكلفة، وليس الغرض من ذلك تصيد الأخطاء ومحاسبة المسئولين عنها، على إدارة المنظمة أن تعي تغير هدف الرقابة من اكتشاف الأخطاء ومحاسبة المسئولين عنها إلى منع وقوع الخطأ أصلا من خلال الرقابة الوقائية، أن عمل الفحص على جميع المنتجات مكلف ومضيعة للوت ويجب الاستعاضة عنه بفحص العينات الممثلة للمجتمع تمثيلا صحيحا.

4- الاعتماد على جودة المواد المشتراة وليس على السعر الأقل

توطيد العلاقات الجيدة مع الموردين وبناء التعامل معهم على أساس الحصول على المواد أو الخدمات التي تحتاجها المنظمة منهم بأعلى جودة ممكنة، وليس على أساس الحصول على المواد أو الخدمات بأقل الأسعار وأرخصها، تبني العلاقة بين المنظمة والموردين على الثقة المتبادلة والتعاون بين الطرفين وذلك لأن مصالحهما واحدة، فالمنظمة تنظر إلى الموردين على أنهم شركاء لها وبالتالي فإنها توقع عقود طويلة الأجل معهم وتهتم بمقترحاتهم وتقوم بالتخطيط المشترك معهم لتحسين الجودة.

5- تحسين نظام الإنتاج والخدمة باستمرار

بناء الجودة في كل نشاط وفي كل عملية، وهذا يتطلب التعاون بين من يقدم الخدمة أي المنظمة ومن يستقبل الخدمة أي العميل، وتقع على عاتق الإدارة مسئولية حل المشكلات وتخفيض الانحرافات في الأداء من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المعروفة.

6- الاهتمام بالتدريب

يشمل التدريب على أساليب تحسين الجودة وعلى تنمية مهارات العاملين سواء العاملين الجدد أو القدامى، وقد أكد ديمنج على ضرورة اتباع الأساليب الحديثة في التدريب لتخدم عملية التحول إلى إدارة الجودة الشاملة.

7- إيجاد القيادة الفعالة

الإدارة الفعالة لديها إلمام بطبيعة العمل وبالبيئة المحيطة بالعمل، الإدارة الفعالة توجد الظروف المناسبة للإبداع وتشجع الاقتراحات وتهتم بها وتوفر الحوافز الضرورية في هذا المجال، أن القائد الجيد داعم لموظفيه ويسعى لتطويرهم وتحسين مهاراتهم، حتى يستطيعوا أن يؤدوا أعمالهم بالشكل المطلوب، والقائد الجيد يسعى دائما إلى التحسين المستمر وإزالة العقبات التي تعترض سير عملية التحسينات في المنظمة.

8- القضاء على الخوف

تشجع الإدارة الاتصالات الفعالة بينها وبين العاملين مما يخلق مناخا جيدا للتجديد وظروفا مناسبة لحل المشكلات، ويعتبر اليابانيون أن الخطأ هو كنزلأنهم يؤكدون على أن الفشل أو الأخطاء هي فرص للتطوير والتحسين، أن الخوف من اكتشاف المشاكل أو إجراء التغييرات المطلوبة يمكن أن يقضي على مفهوم التحسين والتطوير.

9- تفعيل فرق العمل

حل الصراعات التنظيمية بين العاملين وإحلال التعاون بينهم من خلال إنشاء فرق العمل، وعلى الإدارة أن تقوم بتفعيل دور مجموعات العمل للوصول إلى أهداف المنظمة.

10- تجنب النصائح والشعارات الجوفاء

ترجمة الشعارات التي تنادي بها الإدارة فيما يتعلق بتحسين المنتج إلى أدوات وخطط تساعد المنظمة على تحقيق أهدافها، على الإدارة أن لا تكتفي بإعلان رغباتها وأمنياتها إلى العاملين فقط بل عليها أن تقرن ذلك بالتنفيذ.

11- تجنب تحديد أهداف رقمية للعاملين

أن وضع أهداف رقمية أمام العاملين لكي يساعد إلى تحقيقها يؤدي إلى تركيز العامل على تحقيق الكم وليس الجودة، ويشجع على الإنتاج بكميات كبيرة دون الاهتمام بجودة المنتج.

12- دعم اعتزاز العاملين بعملهم

القضاء على العوامل التي تؤثر سلبا على اعتزاز العاملين بعملهم في المنظمة كتصيد الأخطاء وعدم توفير التدريب والتهديد بالعقاب، وتستطيع الإدارة أن تحصل على نتائج أفضل في العمل فيما لو قامت بدعم العاملين وخلق الاعتزاز لديهم بعملهم.

13- تشجيع التعلم والتطوير الذاتي

تشجيع الإدارة التعلم والتطوير الذاتي للعاملين وذلك لإكساب العاملين مهارات أفضل ومعارف أكثر، ولتمكينهم من أداء أعمالهم بالشكل الأفضل.

14- إحداث التغيير الملائم لدفع عملية التحويل

إجراء التغييرات المناسبة في الهياكل التنظيمية للمنظمة لأجل تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وزيادة الاهتمام بتشكيل فرق العمل وزيادة التنسيق والتعاون بين التقسيمات الإدارة، كما يجب إجراء التغيير في الثقافة التنظيمية لكي تلائم تطبيق الفلسفة الجديدة المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة. وقد أشار ديمنج إلى أن هناك سبعة عوامل لها تأثير سلبي على مستقبل المنظمة سماها بالأمراض السبعة القاتلة للمنظمات وهي:

1- عدم الاستمرار في وضع الأهداف نحو التحسين وغموض تلك الأهداف.

2- التركيز على الأرباح في الأجل القصير فقط وقصر النظر في هذا المجال.

3- عدم كفاءة أنظمة التقييم التقليدية لأداء الأفراد، وتخويف العاملين بالتأثير على مستقبلهم الوظيفي نتيجة هذه الأنظمة.

4- التغييرات الكثيرة في الإدارة.

5- الإدارة على أساس الكم فقط.

6- عدم بناء نظام الجودة في المنتجات من أول خطوة.

7- التكاليف المغالي فيها وغير الضرورية في مجالات ضمان المنتج والاستشارات والأمور القانونية.

جوزيف جوران

أسهم جوران في ثورة الجودة في اليابان، حيث تم استدعاؤه عام 1954 من قبل نقابة العلماء والمهندسين اليابانيين لالقاء محاضرات عن الجودة ومسئولية الإدارة في تحقيق الجودة، وأشار جوران إلى " ضرورة توفير المناخ المناسب للإبداع والابتكار بما يتطلب إحداث تغيير في الثقافة التنظيمية للمنظمة "، كما أكد على ضرورة حل المشكلات بأسلوب علمي من خلال جمع المعلومات اللازمة وتحديد أسباب المشكلة ووضع الحلول المناسبة وتقييمها بإيجابياتها وسلبياتها واختيار الحل الأفضل أي الأقل سلبيات والأكثر إيجابيات. ولقد اعتمد جوران على تقديم مفهوم واسع للجودة يعتمد على تنفيذ برنامج لتحسين الجودة وقد ربط بين تحسين الجودة وكفاءة الإدارة من خلال ما سمي بثلاثية جوران والتي تتكون من التخطيط الجيد والرقابة الفعالة على الجودة وإجراء التحسينات المستمرة، هذه الثلاثية سوف نقوم بشرحها لاحقا عندما نتكلم عن التحسينات المستمرة.

وقد ركز جوران على الدور الكبير للإدارة الوسطى لقيادة الجودة، ولكنه بـنفس الوقـت لم يهمل دور الإدارة العليا ودعمها للجودة، كما أنه لم يهمل دور العـمال الـذين تقـع علـيهم أساسا مسئولية تنفيذ مشاريع الجودة.

فيليب كروسبي

كان فيليب كروسبي أول من نادى بفكرة العيوب الـصفرية والـذي يخـالف فيهـا فكـرة المستويات المقبولة للجودة والنسب المسموح بها للأخطاء والعيوب، كما أنـه كـان يـربط بـين مستوى الجودة في المنظمة وبين الأرباح المتحققة، حيث كلما ارتفع مستوى الجودة كلما أدى ذلك إلى تخفيض التكلفة وزيادة الأرباح تبعا لذلك.

أكد كروسبي على مدى أهمية الإدارة العليا في دعم الجودة وتحقيق مستوى عالي فيهـا، كما أنه وضع برنامجا متكاملا للجودة الشاملة ركز فيه على أداء العمل بالشكل الصحيح مـن المرة الأولى والذي يؤدي إلى تخفيض التكلفـة. كـما اعتـبر معيـار الأداء الأسـاسي هـو العيـوب الصفرية أي عدم وجود أي أخطاء، وقد قسم كروسبي التكاليف إلى فئتين: التكاليف المقبولـة وهي تلك التكاليف التي ساهمت في تحسين مستوى الجودة، والتكاليف غـير المقبولـة وهـي تلك التي أنفقت ولم تحقق مستوى الجودة المطلوب.

كاوورا أويشيكاوا

يعتبر ايشيكاوا الأب الروحي لحلقات الجودة حيث أنه كان أول من نادى بها، وحلقـات الجودة عبارة عـن مجموعـات صـغيرة مـن العـاملين ينـضمون مـع بعـضهم بـصفة تطوعيـة ويعتـبرون اجتماعـاتهم لمناقـشة مـشاكل الجـودة في العمـل. وقـد نـادى إيـشيكاوا بـإشراك العاملين في حل المشكلات من خلال حلقات الجودة، كما أنـه نـادى كـذلك بأهميـة التعلـيم والتـدريب في زيـادة معـارف العـاملين وتحـسين مهـاراتهم وتغيـير اتجاهـاتهم، وقـد أشـار

إيشيكاوا إلى أهمية التدريب على الجودة مدللا على ذلك بأن عملية التدريب في اليابان أخذت مكانتها في الصدارة منذ الستينات من القرن العشرين.

ماكلوم بالدريج

انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد ماكلوم بالدريج الذي ظل ينادي بتطبيق هذا المفهوم حتى 1987 أصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعية حينما أعلن رونالد براون عام 1993م أن جائزة مالكولم بالدريج قد امتدت لتشمل قطاع التعليم إلى جانب المؤسسات الأمريكية وتقوم فلسفة بالدريج على أهمية ما يلي:

- التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين من الخدمة التعليمية.
- الاهتمام بنتائج الأداء التعليمي.
- تنمية الموارد البشرية داخل المؤسسة التعليمية.
- الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم.
- تطوير القيادات التعليمية

جون س. أوكلاند

يلخص "أوكلاند" تطبيق فلسفته في " أن الجودة الشاملة تبدأ عند مستوى القمة والفكرة الأساسية لديه هي أن مفاهيم الجودة متأصلة في كل القرارات، ومن ثم وصفت اتجاهات " أوكلاند " بأنها اتجاهات عملية، وتتبلور أهم أفكاره في النقاط الآتية:

أ- الجودة تعني تلبية حاجات العملاء.

ب- أغلب مشكلات الجودة تنبع من الخلافات بين الأقسام.

ج- تتكون الرقابة على الجودة من مراقبة أسباب مشكلات الجودة والعثور عليها والحد منها.

د- يقوم ضمان الجودة على الوقاية من الأخطاء ونظم الإدارة والتدقيق والمراجعة الفعالة.

ه- يجب التأكيد على إدارة الجودة لأنها لا تأتي بالمصادفة.

هذا وقد اعتبر "أوكلاند" أن التزام الإدارة نقطة رئيسية لنجاح الجودة، فضلا عن التمسك بدور العمل الجماعي المثمر، ومن ثم يمكن القول بأن فلسفة "أوكلاند" تعكس رؤية نظامية وشاملة ولذا فإن هناك حاجة واضحة لتنمية مناخ عام تسعى الإدارة بمقتضاه لتطبيق الجودة الشاملة كوسيلة لتحقيق غاية مرجوة إلا أن "أوكلاند" لم يقدم في منهجه وفلسفته الأدوات والآليات المناسبة لتحقيق ذلك.

ثانيا: تعريف الجودة الشاملة وأبعادها

لقد جرت محاولات عديدة لتقديم تعريف لمفهوم الجودة Quality، وكانت كل من التعريفات التى نتجت عن هذه المحاولات تتولى إبراز سمة معينة تقوم بالتمحور حولها. وبصرف النظر عن الاختلافات التى أبرزتها تلك المحاولات، إلا أن هناك بعض التعريفات التى فرضت نفسها على الفكر الإدارى وذلك لما اتصفت به من موضوعية وتعبير دقيق عن المفهوم.

فقد عرف J. M. Juran، الجودة أنها " مدى ملائمة المنتج للاستعمال، فالمعيار الأساسى للحكم على جودة المنتج فى رأى Juran هو هل المنتج ملائم للاستعمال أم غير ملائم بغض النظر عن وضع وحالة المنتج. كما عرفت الجودة على أنها" مدى المطابقة مع المتطلبات فكلما كانت مواصفات المنتج مطابقة لمتطلبات العميل كلما كان هذا المنتج ذا نوعية جديدة".

أما المواصفة الدولية ISO 9000:2000 فقد عرفت الجودة بأنها " درجة تلبية مجوعة الخصائص الموروثة فى المنتج لمتطلبات العميل."

أما من حيث أبعاد الجودة فيمكن إيجازها فيما يلى:-

1- **الأداء:** خصائص المنتج الأساسية مثل وضوح الألوان بالنسبة للصورة (أو السرعة بالنسبة للماكينة).

2- **المظهر:** خصائص المنتج الثانوية وتمثل الصفات المضافة الى المنتج كجهاز التحكم عن بعد (أو الامان فى الاستعمال).

3- **المطابقة:** الانتاج حسب المواصفات المطلوبة أو معايير الصناعة.

4- **الاعتمادية:** مدى ثبات الاداء بمرور الوقت أو بمعنى آخر متوسط الوقت الذى يتعطل فيه المنتج عن العمل.

5- **الصلاحية:** العمر الشتغيلى المتوقع (حيث أن لكل آلة أو منتج عمر تشغيلى محدد بشكل مسبق).

6- **الخدمات المقدمة:** مثل حل المشكلات والاهتمام بالشكاوى بالإضافة الى مدى سهولة التصحيح (ويمكن قياس هذه الخدمات على أساس سرعة وكفاءة التصحيح).

7- **الاستجابة:** مدى تجاوب البائع مع العميل مثل لطف وكياسة البائع فى التعامل مع العميل.

8- **الجمالية:** احساس الإنسان بالخصائص المفضلة لديه كالتشطيبات النهائية الخارجية (فى مبنى أو شقة)

9- **السمعة:** الخبرة والمعلومات السابقة عن المنتج، كأن يحمل العميل فكرة أن المنتج الذى يشتريه من أفضل المنتجات فى السوق.

وفى الواقع فإن هذه الابعاد ليست منفصلة عن بعضها تماماً، إذا أنه يتوفر فى المنتج أكثر من بعد فى نفس الوقت، فيتمتع المنتج بالإداء والمظهر والمطابقة والجمالية والسمعة مـثلاً فى نفس الوقت.

أما عن مفهوم الجودة الشاملة فلقد شاع فى السنوات الأخيرة استخدام مـصطلح "إدارة الجودة الشاملة"، ومن الممكن فى هـذا المقـام التعـرض لـبعض التعريفـات المختلفـة للجـودة الشاملة وذلك على النحو التالى:

ولقد عرف معهد المقاييس البريطانى إدارة الجودة الشاملة بأنها" فلسفة إداريـة تـشمل كافة نشاطات المنظمة التى من خلالها يتم تحقيق احتياجـات وتوقعـات العميـل والمجتمـع، وتحقيق أهداف المنظمة كـذلك باكفـأ الطـرق وأقلهـا تكلفـة عـن طريـق الاسـتخدام الأمثـل لطاقات جميع العاملين بدافع مستمر للتطوير". كما عرفها N.Chorn. بأنها "أسـلوب جديـد للتفكير فيما يتعلق بإدارة المنظمات "

كما عرفها لوجوثيت بأنها "هى ثقافة تعزز مفهوم الالتزام الكامل تجاه رضا العميل من خلال التحسين المتسمر والابداع فى كافة مناحى العمل".

وبالتالى يمكـن النظـر الى إدارة الجـودة الـشاملة عـلى أنهـا ثـورة ثقافيـة وذلـك بـسبب الطريقة التى تفكر فيها الادارة فيما يتعلق بالعمل عـلى تحـسين الجـودة باسـتمرار والتركيـز على عمل الفريق، وتشجيع مشاركة الفرد بوضع الأهداف وباتخاذ القرارات.

ويمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة على أساس الكلـمات التـى يتكـون فيهـا المـصطلح كما يلى:

إدارة: تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة كافة النشاطات المتعلقة بتطبيـق الجـودة، كـما يتضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة.

الجودة: تلبية متطلبات العميل وتوقعاته الشاملة: تتطلب مشاركة واندماج كافة موظفى المنظمة، وبالتالى ينبغى اجراء التنسيق الفعال بين الموظفين لحل مشاكل الجودة ولاجراء التحسينات المستمرة.

كما عرفها فيحنبوم بأنها "عملية التنسيق بين الانشطة المختلفة لكل من العاملين والوظائف والأجهزة والمعلومات من اجل تحقيق اهداف المنظمة". بينما عرفها جابلونسكي بانها شكل تعاوني لإنجاز الأعمال بالاعتماد علي الجهود المشتركة بين الإدارة والعاملين بهدف تحسين الجودة وزيادة الانتاجية وبشكل مستمر. في حين عرفها الباحث هورنجرين بأنها القيام بالنساط الصحيح منذ اللحظة الأولي لأدائه، مع تحسين مستويات الأداء بالاعتماد علي رضا المستهلك.

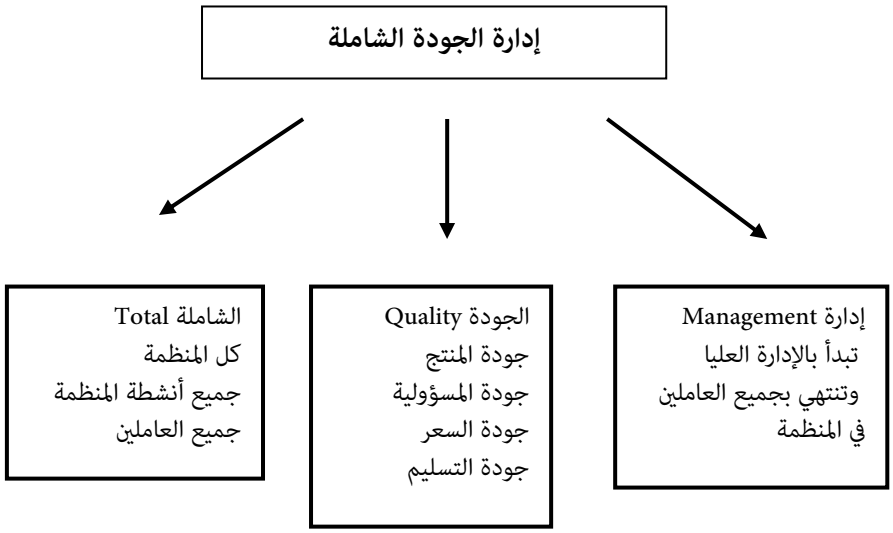
وقد عرف (Sehcter) إدارة الجودة الشاملة بأنها "خلق ثقافة متميزة فى الأداء حيث يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل أو بفاعلية عالية وفى أقصر وقت ممكن.

ويعرف آرثر (Arthar) إدارة الجودة الشاملة على أنها عمل الإدارة وطريقتها لتحسين الجودة والتركيز على الإدارة التى تتفهم عملها وتركز على العمليات بشكل يحقق النتائج وليس الإدارة التى تنظر الى النتائج.

وتعرفها إدارة الدفاع بالولايات المتحدة الأمريكية بأنها فلسفة ومبادئ إرشادية للتحسين المتسمر للمنظمة من خلال التطبيق الدقيق للطرق الكمية والاستخدام الناجح للمصادر البشرية وأنها درجة الوفاء باحتياجات المستهلك حالاً وفى المستقبل. كما عرفها هتشن (Hutchins) بأنها مدخل الإدارة المنظمة الذى يرتكز على الجودة ويُبنى على مشاركة جميع العاملين بالمنظمة ويستهدف النجاح طويل المدى من خلال رضا العميل وتحقيق منافع للعاملين بالمنظمة والمجتمع ككل.

كما يمكن تعريفها على انها "مدخل جديد فى أداء العميل يتطلب نبذ الأساليب الإدارية التقليدية والالتزام طويل الأجل ووحدة الأهداف والعمل الجماعى ومشاركة جميع أفراد المؤسسة.

كذلك يحدد Grosby من خلال مثلث الأبعاد المختلفة لإدارة الجودة الشاملة طبقا للشكل التالى



من هنا وعلي الرغم من عدم وجود اتفاق محدد بين الباحثين حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلا أنه يمكن القول بأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة يتضمن فلسفة لمنهج فكري متكامل يعتمد علي رضاء المستهلكين كأهم الاهداف التي تسعي إليها المنظمة في الأمد الطويل من خلال المسؤولية التضامنية بين الإدارة والعاملين علي التحسينات المستمرة لجميع الأنشطة وعلي مستوي المنظمة ككل. فهو مدخل إداري يتطلب الالتزام الكامل من الإدارة العليا، حيث يتم التركيز علي جودة الأداء في جميع

الجوانب والتخصصات المختلفة في الشركة ومن هنا يتضح بـأن إدارة الجـودة الـشاملة عبـارة عن نظام شامل يتكون من تركيبـه للفلـسفة الإداريـة الـشاملة مـع مجموعـة مـن الأسـاليب والأدوات اللازمة لتطبيقها وتعتمد هذه الفلسفة علي المبادئ الأساسية الآتية:

أ- التركيز علي رضا المستهلكين تجاه المنتجات التي تقوم الشركة بإنتاجها.

ب- اعتماد المشاركة الجماعية وفريق العمل في اداء المهام المختلفة.

ج- اجراء التحسينات المستمرة علي جميع أنشطة الشركة.

ومن خلال التعرض للمراحل المختلفة التى مرت بها عملية إدارة الجودة الشاملة يمكـن الخروج بعدد من الاستنتاجات:

- تسعى الجودة الشاملة الى تحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة وجهد وبأقصر وقت ممكن.
- العمل على تحقيق متطلبات وحاجات العميل وفق المواصفات التى ترضيه
- الابتعاد عن الانحرافات والأخطاء بدلاً من معالجتها.
- إتاحة الفرصة للحوار والمناقشة وتوليد الأفكار البناءة والابتعاد عن التردد والخوف.
- تحقيق الاتصال الجيد والتفاعل المشترك وتبادل المعلومات باعتبار كل فرد مـسؤول عن الإنتاجية، ومن هذا المنطلق لا تعترف الجودة الشاملة بالإنفـصال بـين الأقـسام والأنظمة داخل المؤسسة.
- التقييم المستمر للجهود المبذولة والتعرف على جوانب القـصور ومعالجتهـا وتنميـة الجوانب الإيجابية عن طريق التحسين والتطوير المستمر.
- تعمل الجودة الـشاملة عـلى تقـسيم المؤسـسة الى عناصرهـا الرئيـسية (المـدخلات، العمليـــات ، المخرجـــات)، وبالتـــالى يتـــضح مجـــال الجهـــود الفرديـــة فى

تحقيـق الإنتاجيـة وتظهـر جوانـب القـوة لتعزيزهـا وجوانـب الـضعف لمعالجتهـا بالتغذية الراجعة.

استنادا إلي كل ما سبق ذكره يمكن تقديم تعريف إدارة الجودة الـشاملة بأنهـا "عمليـة إستراتيجية فلسفية منظمة تهـدف الى التحـسين المـستمر لأداء المنظمـة مـن خـلال التطبيـق الدقيق لمجموعة من المبادىء العلمية الحاكمة وذلك سعيا لتحقيق رضاء العميل".

ثالثا: تعريف الجودة الشاملة فى العملية التعليمية

يعرف رودز (Rhodes) الجودة الـشاملة فى التربيـة بأنهـا: "عمليـة إداريـة ترتكـز عـلى مجموعة من القيم، وتستمد طاقـة حركتهـا مـن المعلومـات التـى توظـف مواهـب العـاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية فى مختلف مستويات التنظيم عـلى نحـو ابـداعى لـضمان تحقيـق التحسن المستمر لمؤسسة". وتُعَّرف كذلك بأنها: "إيجاد وتطوير قاعدة من القيم والمعتقـدات التى تجعل كل موظف يعلم أن الجودة فى خدمة المستفيد، بما يدعم الهـدف الرئيـسي لإدارة المدرسة".

وتُعـرّف أيـضا بأنهـا: "أسـلوب تطـوير شـامل ومـستمر فى الأداء يـشمل كافـة مجـالات العمل التعليمى، فهى عملية إدارية تحقق أهداف كل مـن سـوق العمـل والطـلاب، أى انهـا تـشمل جميـع وظـائف ونـشاطات المؤسـسة التعليميـة، لـيس فى إنتـاج الخدمـة فحـسب ولكن فى توصيلها، الأمر الذى يؤدى حتماً الى تحقيق رضاء الطـلاب وزيـادة ثقـتهم، وتحـسين مركـز المؤسـسة التعليميـة محليـاً وعالميـاً، وزيـادة نـصيبها فى سـوق العمـل." ويمثـل تعريـف (رودز) إطـاراً مرجعيـاً لتطبيـق إدارة الجـودة الـشاملة فى التربيـة مـن حيـث المـدخلات، والمخرجـات، ويـستدعى ذلـك فى المقـام الأول إعـادة النظـر فى أهـداف وغايـات واسـتراتيجيات المؤسـسات التعليميـة فى الوقـت الحـالى وإعـداد الخـريجين وتقـديم البحـوث العلميـة، ومـن ثـم تكـون مطالبـة بتـوفير البيئـة التعليميـة عـلى ضـوء المفهـوم

السابق فى المقام الأول، بغرض توفير فرص العمل، وحل مشكلات المجتمع تمشياً مع ما تقدمه المؤسسات التعليمية فى البلدان المتقدمة، خصوصاً وأنها تدخل أبواب الألفية الثالثة بما تحمل من تقدم تكنولوجى هائل فى جميع المجالات.

وبالتالى فإن إدارة الجودة الشاملة فى التعليم تعد بمثابة ترجمة احتياجات وتوقعات المجتمع – خريجى المدارس - كمخرجات لنظام التعليم فى كل كلية – الى خصائص ومعايير محددة فى المتعلم تكون أساساً لتصميم وتنفيذ برامج التعليم مع التطوير المستمر لها.

وعلى الجانب الآخر يعرَّفها البعض: بأنها "طريقة حياة جديدة داخل المؤسسات التعليمية تنظر الى التنظيم الجامعى على أنه سلسلة جودة مستمرة تبدأ من المنتج الى المستهلك مارةً بعمليات الإنتاج نفسها، وهى شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية".

وإدارة الجودة الشاملة للعملية التعليمية تسعى الى تحقيق النقاط التالية:

- التركيز الواضح على الطالب أو الدارس.
- التكامل مع استراتيجية الجهة التعليمية (المدرسة/ الإدارة التعليمية/ الوزارة).
- الاهتمام بمشاركة الطلاب لإعضاء هيئة التدريس والجهاز الإدارى بالمدرسة.
- استمرارية التحسين.
- الاهتمام بالفكر الإدارى الحديث فى كافة ادارات المدرسة ووظائفها ومستوياتها.
- اعتبار كل فرد فى المدرسة مسئول عن الجودة.
- إن كل العمليات المنفذة تتضمن الجودة الشاملة وتتمشى مع متطلبات التغيير الثقافى.

رابعا: مؤشرات الجودة الشاملة فى التعليم

يمكن تحديد بعض المؤشرات فى المجال التربوى تعمل فى تكاملها، وتشابكها على تحسين العملية التعليمية تتمثل فيما يلى:

المحور الأول: معايير مرتبطة بالطالب: من حيث الانتقاء، ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات التى تقدم لهم، ودافعية الطلاب.

المحور الثانى: معايير مرتبطة بالمعلمين: من حيث حجم الهيئة التدريسية، وكفايتهم المهنية، ومدى مساهمة المعلمين فى خدمة المجتمع، واحترام المعلمين لطلابهم.

المحور الثالث: معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: من حيث اصالة المناهج وجودة مستواها، ومحتواها، والطريق والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، والى اى مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.

المحور الرابع: معايير مرتبط بالإدارة المدرسية: ممن حيث إلتزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم.

المحور الخامس: معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: من حيث إلتزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات، اللامركزية، تغيير نظام الأقدمية، العلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم.

المحور السادس: معايير مرتبط بالإمكانات المادية: من حيث مرونة المبنى المدرسى وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة والأجهزة والأدوات، والمساعدات وحجم الاعتمادات المالية.

المحور السابع: معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة فى حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية، وبين لمجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

وطبقا لهذه المحاور يتم التطبيق الجيد للجـودة الـشاملة والـذى يحقـق العديـد مـن الفوائد وذلك كما يلى:

أ- خفض التكاليف: إن الجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الـصحيحة مـن أول مرة، وهذا يعني تقليل الأشياء التالفة أو إعادة إنجازها، وبالتالي تقليل التكاليف.

ب- تقليل الوقت اللازم لإنجاز العمل للطـلاب: إن الإجـراءات التـي وضـعت مـن قبـل المؤسسات التعليمية لإنجاز العمل للطلاب قد ركزت علي تحقيق الأهداف ومراقبتها، وبالتالي يتم تقليل الوقت اللازم لإنجاز الأعمال.

ج_ تحقيق الجودة: وذلك بتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة الطـلاب، حيـث أن عدم الإهتمام بالجودة تؤدي إلي زيـادة الوقـت لأداء وإنجـاز المهـام وزيـادة أعـمال المراقبـة، وبالتالي زيادة شكاوي الطلاب من هذه الخدمات.

د- زيادة الكفاءة: وذلك عن طرق التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.

هـ ـ تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشاكل وتجزئتهـا إلي أجـزاء أصغر حتى يمكن السيطرة عليها.

- تقليل المهام عديمة الفائدة ومنها العمل المتكرر.

- تحقيق الثقة وأداء العمل للعاملين.

"ومن خلال التطبيق السليم لمبادىء إدارة الجودة الشاملة تكون المؤسسة التعليمية قد خققت أهدافها وقامت بتحـصيل ثمـرة هـذا التطبيـق حيـث تبـدو خـصائص تلـك المؤسـسة المنظمة والتى يمكن بيانها على النحو التالى":

أ. خصائص ومظاهر المؤسسة التعليمية

- تستفيد من الشك وتركز على الاستقصاء. وتركز على القضايا والمشكلات الحالية.

- تركز على توضيح قيم ومعتقدات وافتراضات الأعضاء. وايضا على تحويل البيانات الى معارف مفيدة. كما تركز على وجود عملية متقنة للتخطيط واتخاذ القرار.

- يشارك الجميع فى تحديد كيفية تطبيق التعلم لحل المشكلات دون خوف من العقاب. وتدعم وتشجع المسؤولية.

- لديها ثقافة من الشفافية والتغذية الراجعة. ورؤية متقنة للمنظمة وعملياتها.

- تتمتع بلا مركزية فى القرار. ولها علاقة ادماجية مع المجتمع. كما انها تشجع مبادرات العمال.

ب. أنشطة المؤسسة التعليمية

- حل المشكلات بشكل منظم.

- الاعتماد على الطرق المنظمة وليس العمل التخمينى عند تشخيص المشكلات.

- إيجاد خلفية يعتمد عليها فى اتخاذ القرار. و تجريب المداخل الجديدة.

- استخدام الإجراءات المناسبة فى رسم وتحدى الاستنتاجات.و

- الاستفادة من الخبرات السابقة وذلك بدراسة التجارب الناجحة والفاشلة.

- الاستفادة من خبرات وممارسات الآخرين.

- نشر المعرفة بكفاءة فى كل أنحاء المنظمة من خلال آليات متعددة (مكتوبة ومسموعة ومرئية وزيارات الخ). وتحتاج المنظمة التعليمة التعليمية الى تعلم تنظيمى الى جانب التدريب التقليدى، والتعلم التنظيمى هو عبارة عن مجموعة من العمليات والإجراءات التى تساعد على ابتكار معرفة جديدة وفهمها، أى أنه ليس مجرد برنامج أو مشروع ولكنه فلسفة للإدارة، ويقدم سولومون من خلال الجدول على وصف للتعلم التنظيمى مقابل التدريب التقليدى.

ويتضح من خلال الشكل التالى الفارق بين تطبيق الفكر التقليدى والفكر الحديث بإستخدام إدارة الجودة فى المؤسسات التعليمية وذلك طبقا لما يأتى:

الفارق بين وصف للتعلم التنظيمى مقابل التعلم التقليدى

التعلم التقليدى	التعلم التنظيمى
يتلقى العمال مهارات التدريب بينما يتلقى التنفيذيون مهارات التطوير.	الكل يتلقى التعليم والدعم والتطوير المستمر.
أهداف التدريب تتحد بناء على طلبات العملاء.	أهداف التعليم تتحدد بناء على إستراتجية تعاونية واحتياجات العملاء.
يتعامل التدريب مع الاحتياجات العاجلة أو الخطط قصيرة المدى.	يركز التعليم على خطط استراتيجية طويلة المدى.
يتم تحديد الاحتياجات من خلال جماعة التدريب أو المديرين	يتم تحديد الاحتياجات بواسطة الأفراد والمديرين ومجموعات التدريب.
يتم تنفيذ التدريب على المستوى المحلى.	يتم تنفيذ التعليم فى موقع العمل أو فى اى مكان آخر.
يتم تنفيذ التدريب من خلال جدول زمنى على مراحل.	يتم تنفيذ التعليم فى وقت محدد وفى ضوء الحاجة أو الطلب.
يركز التدريب على تقديم المعرفة	يركز التعليم على تقديم خبرات تعليمية مرتبطة بالعمل.
يتم تصميم برنامج التدريب من قبل المتخصصين.	يتميز التعليم بالتوجيه الذاتى فتقسيم العملية تتضمن المشاركين فى التدريب.
يتم تصميم المحتوى ويتم تطويره بواسطة المتخصصين فى التدريب.	يكون المحتوى محدداً ويتم تطبيقه وتطويره من خلال المتدربين.
يتولى المتدربون تطوير وتقييم المحتوى ويكون المتدريين مجرد متلقين.	يتولى المعلومون تسهيل عملية التعليم ويعلمون المتعلمين وهنا يكون المتعلمون عناصر مهمة فى التطوير.

خامسا: متطلبات الجودة الشاملة فى التعليم الأساسى

توجد عدة متطلبات لتطبيق الجودة الشاملة فى العملية التعليمية وذلك على النحو التالى:

1- جودة عضو هيئة التدريس

ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق اهداف المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع. وتنادى إدارة الجودة الشاملة بالتغييرات فى علاقات المعلمين مع الطلاب والمديرين. حيث يجب على المعلمين ان ينظروا الى التعليم من خلال أعين التلاميذ ويجب على المعلمين أن يعملوا مع المديرين كفريق عمل.و يكون تشكيل هذا الفريق هو مسئولية المديرين الذين يجب عليهم أن يوفضوا بعض مسئوليتهم وسلطتهم للمعلمين.

2- جودة الطالب

الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي من أجله أنشئت، ويقصد بها: مدى تأهليه في مراحل ما قبل المؤسسة التعليمية علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا، حتى يتمكن من استيعاب كافة امور المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن ان يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته. ومن هنا فإن إدارة الجودة الشاملة ترى الطلاب كزبائن وكموظفين فى النظام التعليمى ويجب على المديرين أن يدخلو الطلاب فى عملية التعليم الخاصة بهم أنفسهم عن طريق تدريبهم على التساؤل فى علمية التعليم وعندما يتساءل الطلاب عن عملية التعلم بعدها يجب أن يقوم المديرون بالاهتمام باقتراحات الطلاب من اجل التغيير.

3- جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس

يقصد بجودة البرامج التعليمية " شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، الامر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها".

4- جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها

المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وجودة المباني وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها، ويشكل إحدى علاماتها البارزة. ومن الجدير بالذكر أن المباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، المقاعد، الصوت وغيرها تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما تحسنت واكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب".

5- جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح

لاشك أن جودة الإدارة للمؤسسة التعليمية تتوقف الى حد كبير على القائد، فإذا فشل فى إدراكه للمدخل الهيكلى نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أى نجاح، ويدخل فى إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجى، ومتابعة الأنشطة التى تقود الى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فلابد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عوناً لإدارة المؤسسة التعليمية، كما يجب عليها أن تواكب كافة التغييرات والتحولات من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك فى الاعتبار، لأن المؤسسة التعليمية توجد فى عالم متغير تؤثر فيه وتتأثر به.

6- جودة الكتاب التعليمى

يقصد بجودة الكتب التعليمى " جـودة محتوياتـه والتحـديث المـستمر لـه بمـا يواكـب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته فى دراسـاته، وأبحاثـه فى جميع أنواع التعلم التى تتطلبها المؤسـسة التعليميـة منـه "، كـما يجـب أن تـوفر الكتـب النشاط التعليميى الذى يكون فيـه الطالـب محـور الاهـتمام، ويعمـل عـلى خلـق اتجاهـات ومهارات ضرورية لديهم الأمر الـذى يـسهم فى زيـادة وعـى الطالـب، ومـن ثـم القـدرة عـلى التحصيل الذاتى للمعلومات بالبحث والإطلاع مما يثرى التحصيل والبحث العلمى.

7- جودة الإنفاق التعليمى

يمثل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أى نظام تعليمى، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسـية، أمـا إذا تـوافرت لـه المـوارد الماليـة الكافية، قلت مشكلاته، وصارت من السهل حلها، ولا شك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيراً تابعاً لقدر التمويل التعليمي فى كل مجال من مجالات النشاط،.

ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثـره الكبـير فى تنفيـذ الـبرامج التعليمية المخطط لها، وكـذلك فـإن سـوء اسـتخدام الأمـوال سـيؤدى ضـماً الى تغيـير خطـط وبرامج التعليم، الأمر الذى يؤثر حتماً على جودة التعليم والتى تحتاج غالباً الى تمويـل دائـم، مـصادره مـن التمويـل الحكـومى والـذاتى، وعائـد خـدمات ومراكـز البحـوث والاستـشارات والتدريب.

8- جودة تقييم الأداء التعليمي

يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم، تحسين أداء كافة عناصر الجودة التى تتكون فيها المنظومة التطبيقية، والمشتملة بصفة أساسية على الطالب، والمعلم والبرامج التعليمية وطرق تدريبها، وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية، وكل ذلك يحتاج بالطبع الى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها. مع إعادة هيكله الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.

وعلى الجانب الآخر وبدلاً من استخدام الاختبارات المقننة والدرجات المقننة لقياس مستوى تقدم الطلاب تحاول المدارس التى تتبنى إدارة الجودة الشاملة أن تقيم مستوى تقدم التلاميذ تدريجياً طوال العام الدراسى ومن خلال ذلك تتجنب هذه المدارس المشكلات الخاصة بتركيز الانتباه عند الطلاب بحيث لا يمكن مساعدتهم. نفس هذا النوع من العمليات يستخدم لتقييم المعلمين والمديرين أيضاً فبدلاً من تأسيس عملية تقييم المعلم على زيارة واحدة لفصله يتم تقييم المعلمين طوال العام.

9 - جودة الإدارة التعليمية

" يقصد بها جودة العملية الإدارية التى يمارسها كل مدير او قائد فى النظام التعليمى، وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هى التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء. وكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد المتاحة البشرية والمادية (مثل المبنى، المكتبة، المعامل والتجهيزات) والمالية والمعلوماتية، حتى وإن تواضع قدرها".

إن جودة القيادات التعليمية هى تلك القيادات التى يجب أن يحسن اختيارها بناء على أسس موضوعية سليمة بعيداً عن المصالح الشخصية أو الاعتبارات السياسية وغيرها. فالهدف النهائى هو إيجاد القائد القادر على اتخاذ القرارات التى تضمن

الارتقاء بجودة البرامج التى تقدمها الإدارة التعليميـة. وقـد توصـلت بعـض الدراسـات إلى ان هناك معايير للحكم على درجة الجودة الشاملة للخدمة التى يمكن أن تطبقهـا عـلى الخدمـة التعليمية داخل المؤسسة التعليمية وتتمثل فى:

- - تناسق الأداء التعليمي والثقة.
- - درجة استجابة القائمين بالعملية التعليمية لأداء الخدمة.
- - التنافسية (توافر المهارات والمعرفة المطلوبة).
- - سهولة وفعالية الاتصال.
- - العمل بروح الفريق لجميع العاملين بالخدمة التعليمية.
- - الجدارة التعليمية (الثقة/ الصدق/ الأمانة/ الاهتمام الخاص بالطلاب).

وهذه المتطلبات تعمل عـلى التطبيـق الـسليم لمبـادىء الجـودة الـشاملة والـذى يـتم بدوره من خلال عدة خطوات وذلك على النحو التالى:

أ- مجلس الجودة

ويمثل المستوى القيادى الأعلى لاتخاذ القرارات وإعطاء السلطات اللازمة لتوجيـه ودعـم عملية إدارة الجودة الشاملة وينبثق من مجلس المؤسسة التعليمية ويرأسـه رئـس المؤسـسة، ومن أهم مسؤوليات هذا المجلس:

- وضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة.
- قيادة عملية التخطيط الشاملة.
- إنشاء وتوجيه أنشطة الفرق القيادية الأخرى للجودة مثـل لجنـة تـصميم وتنميـة الجودة، ولجنة توجيه الجودة،ولجنة قياس وتقويم الجودة.
- توفير الموارد المالية والبشرية لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة.

- وضع الأهداف السنوية لإدارة الجودة الشاملة ومتابعة أعمال دوائر الجودة.

ب- فريق تصميم الجودة وتنميتها

يعمل هذا الفريق تحت قيادة مجلس الجودة ومهمته الأساسية وضع استراتيجية تطوير نظام إدارة الجودة، وتتمثل أهم مسؤولياته فى:

- دراسة مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها.
- تصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل.
- تحديد متطلبات العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.
- اقتراح خطة مبدئية للعمل بالمؤسسة التعليمية وتحديد خطواتها الأساسية، وما تتطلبه من تجهيزات وأماكن عمل وغيرها.

ج- لجنة توجيه الجودة

تعتبر مركز عملية إدارة الجودة، وتتمثل أهم مسؤوليات في:

- توثيق الصلة بين المؤسسة التعليمية والمؤسسات الأخرى.
- وضع الخطط اللازمة لتطوير برنامج دوائر الجودة.
- إزالة الخوف ونشر الخبرات الفائقة والدروس المتعلمة داخل المؤسسة التعليمية.

د- لجنة قياس الجودة وتقديمها

وتتمثل أهم مسؤولياتها في تقويم برنامج الجودة الشاملة في المؤسسة التعليمية والتأكد من مدى توافق أهداف المؤسسة التعليمية مع احتياجات العملاء، والتأكد من استخدام الطرق العلمية في التنفيذ. هذا، ومن الأمور التي ينبغي أن تركز عليها قيادات هذه اللجان والمجالس السابقة تنظيم برامج تدريبية ومتخصصة للعاملين بالمؤسسة التعليمية بحيث تتضمن تلك البرامج مفهوم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها

وكيفية تنفيذ الأعمال المختلفة "، وبالاضافة إلي ما سبق تتطلب إدارة الجودة الشاملة أيضا اختيار المسهل (Facilitator) ويعتبر عاملا أساسيا في نجاح أو فشل برنامج إدارة الجودة، ويجب أن تتوافر فيه عدة صفات منها: القدرة علي الاتصال الجيد والقدرة علي عرض الأفكار وكتابتها بطريقة جيدة، ولدية خلفية عملية في مجال العلوم السلوكية، ومستمع جيد، ويقوم المسهل بتوجية وتنسيق العمل والتأكيد من تطبيق برنامج الجودة. أما بخصوص خطوات إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، والتي تسهم فيها تقوم بها المجالس السابقة فيمكن تحديد هذه الخطوات علي النحو الآتي.

أ- التمهيد

وهي مرحلة تهيئة العاملين بالمؤسسة التعليمية لتقبل مفهوم الجودة الشاملة، والالتزام بهذا المفهوم وما يتطلبه من إجراءات ومتطلبات في العمل، وتتضمن هذه العملية الممارسات الآتية.

- تشجيع العاملين علي المشاركة في مناقشة تلك الأسس والمقومات.
- تحديد احتياجات العملاء الداخلين (المتعلمين) او الخارجين (احتياجات مؤسسات الأعمال المختلفة في القطاعين العام والخاص والؤسسات الخدمية وغيرها).
- تحديد معايير الجودة التى ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال من مجالات التعليم بالمؤسسة التعليمية.
- تحديد خطوات العمل وإجراءاته في كل مجال بدقة.
- تحديد المهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة.
- توضيح الخصائص والصفات الواجب توافرها في القائمين بالعمل في مختلف الأقسام والمجالات بدقة من حيث المؤهلات العملية والمهارات الشخصية.

- توفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ.

ب - التنفيذ

ويتضمن تلك المرحلة الممارسات الآتية:

- توزيع المهام والمسؤوليات علي الأفراد بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق مع مسؤولياته.
- زيادة القدرات والمهارات اللازمة من خلال عمليات التدريب المستمر سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الإداريين.

ج- التقويم

تجدر الإشارة إلي أن هذه العملية لا يقصد بها فقط التقويم النهائي للحكم علي نجاح وجودة التغيير الذي تم إنجازه. ولكن تصاحب هذه العملية كل مراحل العمل السابقة سواء التمهيد أو التنفيذ، وذلك للاستفادة من التقويم المستمر في ترشيد عمليات إدارة الجودة في المرات القادمة، ومن أبرز الممارسات التي تتضمنها تلك العملية

- المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيد حتى نهاية مرحلة التنفيذ.
- مقارنة الاداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيد.

مراجع الفصل الخامس

1- د. عبد السلام محمد القصاص، الجودة الشاملة بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الشروق، 2001.

2- د. إجلال الشرقاوى، الجودة الشاملة، القاهرة، المكتب العلمى، 2000.

3- د. إيهاب عبد العزيز الشربينى، إشكاليات التعليم فى الوطن العربى، عمان، دار الصفوة، 2001.

4- د. قاسم نايف، "إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو 9001"-2000، عمان،دار الثقافة، 2003.

5- Jablonski Joseph، Implementing Total Quality Management، An Overview، San Diego: Pfeiffer، USA، 1991.

6- امين محمد النبوى، ادارة الجودة الشاملة. تصور مقترح لادارة التغيير التربوى، بحث مقدم الى المؤتمر السنوى الثالث بعنوان ارادة التغيير فى التربية، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، 21-23 يناير 1993.

7- [1] د. محمد ابراهيم عبد النبى، النظام التعليمى فى عمان.. رؤية تقييمية، القاهرة: دار الثقافة للنشر، 1990.

8- جون دي كولنز، الاستثمار في المدارس، البحث عن الجودة، عمان، مجلة رسالة التربية، العدد السابع، مارس،2005.

9- د. خالد محمد الزواوى، الجودة الشاملة فى التعليم واسواق العمل فى الوطن العربى، القاهرة: مجموعة النيل العربية، 2003.

10- د. مريم محمد ابراهيم الشرقاوى، إدارة المدارس بالجودة الشاملة ، القاهرة: مكتبة النهضة العربية، 2003.

11- د. سلامة عبد العظيم حسين، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، القاهرة: دار النهضة العربية، 2003.

12- أحمد عبد المجيد العسران، إصلاح التعليم فى الدول العربية، بيروت، الدار الحديثة للنشر والتوزيع، 2005.

13- د. محمد مصطفى الأحمدى، الجودة الشاملة والتعليم، الاسكندرية: مؤسسة الكتاب الجامعى، 2001.

14- Peter Weeb، And Harold Bryant، " The Challenge Of Kaizen Technology For American Business Competition"،

Journal Of Organizational Change Management، Vol. 6، No.، 1993.

15- فريد عبد الفتاح زين العابدين، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، القاهرة، 1996.

16- D. H. Besterfield، Quality Control، 4th Ed.، Englewood Cliffs، New Jersey: Prentice- Hail Inc.، 1994.

17- د. جلال محمد مرسى، الجودة الشاملة فى المجتمع المعاصر، القاهرة: دار الحديث للنشر، 2001.

18- د. احمد عيد، التطبيقات الحديثة لادارة الجودة الشاملة، الرياض، دار العلم للنشر والتوزيع، 1423 هـ

19- Kaora Ishikawa، Total Quality Control،. The Japanese Way، Prentice Hall Engelwood Cliffs، NJ،1985.

20- محفوظ أحمد جودة، إدارة الجودة الشاملة.. مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، 2004.

21- د. صالح ناصر عليمات، ادارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التربوية، عمان، دار الشروق، 2004.

22- د. مدحت احمد الضمرانى، الجودة الشاملة.. الأسس النظرية والتطبيقات العملية، الاسكندرية، دار ثبات الجامعية، 2000.

23- د. سلامة عبد العظيم، الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم، القاهرة، دار النهضة العربية، 2005.

24- د. احمد ابراهيم احمد، الجودة الشاملة فى الادارة التعليمية والمدرسية، الاسكندرية، دار الوفاء، د.ت.

25- احمد سيد مصطفى، إدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين، جامعة الزقازيق، كلية التجارة، د.ت.

26- د. احمد ابراهيم محمود، القصور الإدارى فى المدارس. الواقع والعلاج، القاهرة، دار الفكر العربى، 2000.

27- مجدى سلامه إدوارد، الجودة فى التعليم، بيروت، دار القلم للنشر، 2008.

28- نواف عبد العزيز الفحيمى، تطبيق مبادىء الجودة الشاملة فى قطاع التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية الاقتصاد والادارة، 1426هـ.

الفصل السادس

اشكاليات دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم الاساسي

تعـد الادارات المدرسـية بمثابـة المـسئول الأول عـن إدارة وتنظـيم العمليـة التعليميـة بالمدارس المختلفة ومن المهام التى برزت خلال العقـود الاخـيرة لتلـك الادارات المدرسـية هـو السعى نحو دمـج الطـلاب ذوى الاحتياجـات الخاصـة بالمـدارس العامـة وذلـك تبعـا لتنـامى الاهتمام العالمى بتلك الفئة من الطـلاب ومحاولـة دمجهـم فى المجتمـع أسـوة بـأقرانهم مـن الآخرين. وفى سبيل ذلك يسعى هذا الفصل الى التعرض لأهـم جوانـب عمليـة الـدمج لهـؤلاء الطلاب من خلال التعرض للمحاور المختلفة فى تلك العملية وذلك على النحو التالى:

أولا: مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة

تطورت تسميات المعـاقين عـلى مـر القـرون، فكـانوا - ومـا زالـوا للأسـف - يـسمونهم الأعمى والأعرج والكسيح والأخرس والمجنون...، ومنـذ حـوالي منتـصف القـرن الحـالي أطلقـوا عليهم المقعدين Crippleds، ثم تغـيرت التـسمية إلى ذوي العاهـات، عـلى أسـاس أن كلمـة الإقعاد توحي باقتصار تلك الطائفة على مبتوري الأطـراف أو المـصابين بالـشلل، وأمـا العاهـة Deformity فهي أكثر شمولاً لمدلول العيوب أو الإصابات المستديمة.

ثـم ظهـر مـصطلح العـاجزين أو Handicapped وتعنـي في اللغـة الإنجليزيـة تكبيـل اليدين، ثم تطورت النظـرة إلـيهم عـلى أسـاس أن العجـز Deficiency نـسبي ولـيس مطلقـاً وجزئي وليس كلياً. بمعنى أن الشخص المعاق فقد قدرة أو عضواً أو حاسة أو وظيفة ولم يفقـد باقي القدرات والأعضاء والحواس والوظائف.

ثــم ظهــر عــلى نفــس المنــوال اصــطلاح المعــوقين Disabled (وتعنــي في اللغــة الإنجليزيـة عـدم القـدرة). إلا أن المـصطلح تغـير إلى المعـاقين ولـيس المعـوقين. وذلـك لكـون مـصطلح المعـوقين يعنـي في اللغـة تعويـق الآخـرين وشـغلهم. أيـضاً قـد يـشير المـصطلح

ضمناً إلى أن الشخص نفسه هو المسئول عن إعاقته، مع أن هناك كثيراً من الإعاقات ترجع إلى عوامل وراثية أو عوامل بيئية لا ذنب فيها للشخص المعاق.

يقول الله العلي القدير في كتابه الكريم: (قد يعلم الله المعوقين منكم والقائلين لإخوانهم هلم إلينا ولا يأتون البأس إلا قليلاً) "الأحزاب آية 18".

والمعوقين في الآية هنا المثبطون للهمم والصارفون عن الرسول صلى الله عليه وسلم والقتال معه في موقعة الخندق عندما جاء الأحزاب المشركون لمحاربة الرسول صلى الله عليه وسلم وهم في المدينة المنورة.

أما مصطلح المعاقين فلا يشير إلى تعويق الآخرين، ويعني ضمناً أنهم ليسوا المسئولين عن إعاقتهم، بل قد ترجع إعاقتهم كما تم الإشارة سابقاً إلى عوامل وراثية أو عوامل بيئية مثل: الحوادث والإصابات والأمراض المعدية وغير المعدية. أيضاً المشكلة ليست في الشخص المعاق أكثر مما هي في المجتمع. فالمجتمع هو الذي قصر في وقايتهم من الإعاقة، وهو الذي عجز عن الكشف المبكر عن إعاقتهم، وهو الذي عجز عن استيعابهم والاستفادة منهم، رغم ما لديهم من قدرات ومواهب ومميزات.

ثم ظهر مصطلح الفئات الخاصة Special Groups. وفى هذا الشأن يعرف رسمي عبد الملك: الفرد الخاص بأنه كل فرد يحتاج طوال حياته أو خلال فترة من حياته إلى خدمات خاصة، لكي ينمو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية، ويمكن بذلك أن يشارك في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، بقدر ما يستطيع وبأقصى طاقاته كمواطن.

ثم ظهر مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة People With Special Needs، ليشير إلى هؤلاء المعاقين وحقهم في معاملة ورعاية خاصة، دون الإشارة إلى كلمة الإعاقة في التسمية. وذوي الاحتياجات الخاصة مصطلح يطلق عادة على مجموعة

من أفراد المجتمع، بغض النظر عن أية فروق فردية بسبب السن أو الجنس وغير ذلك، بحيث يتميز أفراد المجموعة بخصائص أو سمات معينة، تعمل إما على إعاقة نموهم الحسي أو الجسمي أو النفسي أو العقلي أو الاجتماعي، وتوافقهم مع البيئة التي يعيشون فيها، وإما أن تعمل هذه الخصائص كإمكانات متميزة يمكن الاستفادة منها وتوجيهها بحيث تفيدهم في هذا النمو بكل جوانبه.

وكما هو ملاحظ من هذا التعريف، فإن مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل وأعم من مصطلح المعاقين. حيث أضاف الإعاقة الاجتماعية (لفئات مثل: المجرمين الكبار، والمسجونين، والأحداث المشردين والجانحين، والمدمنين...) مع الإعاقات الأخرى، أيضاً أشار إلى أصحاب القدرات الخاصة (مثل: المتفوقين دراسياً والمبدعين والمبتكرين...) على أساس أنهم بالفعل فئة تحتاج إلى معاملة ورعاية خاصة.

بعد ذلك ظهرت تسميات أخرى أقل انتشاراً من التسميات السابقة، مثل المتحدي أو متحدي Challengers الإعاقة لتشير إلى إرادة التحدي لدى المعاقين في تحدي إعاقتهم وفى تحدي الظروف المجتمعية الصعبة التي لا تقدر هذه الفئة، وفى تحدي المشكلات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والتعليمية والصحية التي يواجهونها. وهناك تسمية أخرى تستخدم في مراكز رعاية المعاقين التي بها فصول للتربية الخاصة Special Education، وهي الطالب أو الطالبة Student.

ثانيا: دمج ذوى الإحتياجات الخاصة

تعتبر عملية دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى التعليم الأساسى من المهام الرئيسة للادارات المدرسية، وفى هذا المقام يمكن التعرض لعملية الدمج وذلك كما يلى:

1- تعريف الدمج

بشكل عام يمكن الفول بأن الدمج يعني أن يكون للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الاعتبار الأول في أن يكونوا جزءاً من المجتمع العام بما فيه المدرسة والمعلمين والطلاب العاديين والبرامج المختلفة.

تعريف عملي للدمج

1- مشاركة النشاطات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وقرنائهم من الأطفال في نفس الصف.

2- تقديم الخدمات للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق الأهداف عن طريق الأسرة وفريق من المتخصصين.

3- وتقدم هذه الخدمات من خلال فريق متعدد التخصصات.

4- ويتم قياس مستوى التقدم والنجاح في الدمج من خلال الأسرة والمدرسين والمتخصصين.

2- فريق الدمج

يعتبر العمل كفريق من أهم العناصر الأساسية لنجاح أي برنامج للطفل، فالفريق لديه القدرة على رؤية جميع جوانب المشكلة كل حسب تخصصه، وبالتالي فإنه يكون فعالاً في الوصول مع الطفل إلى تحقيق الأهداف المرجوة من برنامج الدمج.

ويمكن الإشارة إلى أن أعضاء فريق الدمج يحتوي على عدد من الاختصاصيين والإداريين بالإضافة إلى الأسرة على النحو التالي:

1) الأسرة والوالدين.
2) موظفين التربية العامة.
3) موظفين التربية الخاصة.
4) استشاري تعديل السلوك.

5) إدارة المدرسة.

وكذلك فان هناك بعض المتخصصين يمكن الرجوع إليهم واستشارتهم مثل أخصائي النطق، والعلاج والوظيفي، والطبيب، وذلك يعتمد على طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطفل، ويلعب مثل هذا الفريق دوراً أساسياً وهاماً في عملية الدمج، فيمكن من خلاله:

- تعميم المهارات الاجتماعية التي يتعلمها الطفل التوحدي في المواقف الفردية.
- تعليم مهارات اجتماعية جديدة.
- تعميم المهارات الأكاديمية التي يتعلمها الطفل التوحدي بالطريقة الفردية إلى الاستجابة عندما يكون ضمن مجموعة من الأطفال في نفس عمره.
- تعليم مهارات أكاديمية جديدة.
- التدرج في برنامج الدمج عن طريق زيادة الفترة الزمنية التي يقضيها الطفل في المدرسة لتصل إلى الدمج الكلي.

وبشكل عام يمكن الإشارة إلى الأسس العامة التي يجب مراعاتها في حالة دمج الطفل في البرنامج التربوي وهي:

أهمية التدخل المبكر والدور الأساسي والفعال له في إنجاح عملية الدمج التربوي، والذي يساعد بشكل كبير على إكساب الطفل المهارات السلوكية والتربوية الأساسية التي تشكل الأرضية والخلفية الخصبة لإلحاقه بالمدرسة العادية، وعادة يكون بين سن (3-5) سنوات.

ضرورة تقديم خدمات للأطفال الذين لا يستطيعون الذهاب في الوقت الحالي إلى المدرسة مثل التدريب النطقي والعلاج الوظائفي..الخ، وذلك يعتبر بمثابة خدمات مساندة يمكن أن تعمل على تطوير جوانب لدى الطفل لتمكنه فيما بعد من الالتحاق في المدرسة أو التعليم العادي.

ضرورة توفير وتحقيق الأهداف الأساسية للطفل من خلال البرنامج التربوي الفردي للطفل، وكذلك العلاقة المباشرة والفعالة بين المدرسة والأسرة لأنهم يعرفون اكثر عن طبيعة المشكلة لدى طفلهم.

تحديد الأهداف الخاصة بالطفل بالاتفاق بين المدرسة والأهل وخاصة الأهداف الواقعية والني تحقق للطفل تقدماً ملحوظاً في جوانب مختلفة من الشخصية، وكذلك كيف يمكن تدريبه.

وجود معايير يمكن من خلالها قياس قدرات الطفل من خلال معايير مختلفة تعتمد على الطفل نفسه وكذلك على مقاييس أخرى مثل الامتحانات .....الخ، وإلى أي مستوى يمكن أن يصل الطفل من خلال تواجده في المدرسة العادية. ومن ناحية أخرى فإنه يمكن الإشارة إلى عوامل محدده تلعب دوراً أساسياً في عملية الدمج لا بد من الإعداد والتحضير لها مسبقاً قبل إقرار برنامج الدمج للطفل، ويمكن تقسيم هذه العوامل إلى:

عوامل خاصة بالطفل والأسرة

حيث أنه لابد من التأكد بأن لدى الطفل التوحدي القابلية للدمج في المدرسة أو الصف العادي، حيث أن هناك جوانب أو مهارات لا بد من توافرها:

العمر الزمني: لا بد من الأخذ بعين الاعتبار العمر الزمني للطفل المراد دمجه، حيث أن ذلك يؤثر بشكل كبير على تعليمه من خلال القرناء، وأن لا يكون بعمر أكبر بكثير من الأطفال الآخرين.

القدرة على التعميم للمهارات والخبرات التي اكتسبها الطفل في مراحل سابقة من التدريب الفردي.

مستوى الأداء الحالي الذي وصل إليه الطفل فيما يتعلق بالجوانب التالية:

المهارات اللغوية: (يتبع أمرين مباشرين عندما يكون في مجموعة ـ يعبر عن احتياجاته ورغباته ـ يسأل أسئلة بسيطة ـ يمكن أن يستجيب للمحادثة مع الآخرين ـ يستدعي الخبرات).

المهارات الاجتماعية: (يأخذ دوره في النشاطات ـ ينتظر بهدوء ـ يتبادل الترحيب مع أقرانه والكبار ـ يشارك في النشاطات الصفية ـ يبدأ بنشاطات اللعب مع نظرائه في حال وجود أو عدم وجود الكبار ـ يقلد أقرانه في اللعب)

المهارات الأكاديمية: (يتعلم من خلال مشاهدة الآخرين ـ يكمل المطلوب منه وهو جالس ـ يرفع يده لطلب المساعدة ـ يتعلم مهارات معينه من خلال التدريب الجماعي ـ يكمل المنهاج الأكاديمي للمستوى _ الصف _ الموجود فيه).

المهارات السلوكية: (الاستجابة للتعزيز المتأخر بمعنى أن ينتظر فترة زمنية أطول للحصول على التعزيز ـ قلة ظهور السلوكيات التخريبية لدى الطفل قدر الإمكان ـ السلوكيات النمطية والتكرارية لدى الطفل يجب أن تكون تحت السيطرة).

اعتبار الأسرة شريك مهم وأساس وفعال في عملية الدمج والاعتماد على الملاحظات والمعلومات التي يتم الحصول عليها من قبلهم.

الأخذ يعين الاعتبار احتياجات ومتطلبات الأسرة، وتوفير الخبرة اللازمة لديهم لتفعيل دورهم في عملية الدمج.

عوامل خاصة بالكادر والموظفين

ويمكن التحدث هنا عن عدد من الجوانب المهمة التي لا بد من توافرها لدى الكادر المعني بتطبيق برنامج الدمج وهى:

- تكامل فريق العمل وتنوع التخصصات لديه يجعل برنامج الدمج أكثر شمولية.

- توظيف الخبرات العملية والعلمية لدى الكادر مهم جداً في مواجهة المشكلات التي يمكن أن تظهر أثناء العمل في البرنامج.
- القدرة على تحديد وتقييم قدرات الطفل تساعد بشكل كبير على توجيه البرنامج من خلال الملاحظة الدقيقة والموضوعية من قبل الاختصاصيين والكادر الذي يعمل مع الطفل في البرنامج.
- الأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات والطرق والأساليب المتنوعة التي يستخدمها المعلمون والاختصاصيون في برنامج الدمج، وتوظيفها بما يحقق أهداف الدمج.
- المعرفة والإلمام بوظيفة كل معلم واختصاصي يساعد على تحقيق الأهداف من عملية الدمج كل حسب المجال الذي يعمل فيه مع الطفل.
- خصائص المعلم أو الاختصاصي ضرورية جداً، ويجب أخذها بعين الاعتبار لأنها غالباً ما تلعب دوراً أساسيا وهاماً في عملية نجاح الدمج مثل الالتزام بالجداول، المرونة، الحفاظ على السلوك العام في الصف، استخدام التعزيز، طرق إعطاء الدرس، طرق جذب الانتباه .....الخ.
- اللقاءات الدورية والأسبوعية بين أعضاء الفريق مهمة وأساسية في تحديد المشكلات والصعوبات التي يواجهها البرنامج، وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، والعمل على تعديلها.

عوامل خاصة بالبرنامج

تقديم البرامج والخدمات لكل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال المدرسة العادية.

القدرة على تطبيق البرنامج الخاص بالطفل التوحدي ضمن البرنامج العادي، بمعنى أن يتم استيعاب وفهم ما هية البرنامج الخاص الموضوع للطفل وتعديل البرنامج العام لمسايرة برنامج الدمج الخاص بالطفل.

ضرورة التأكيد على وجود برنـامج تربـوي فـردي، يمكـن مـن خلالـه تحقيـق الأهـداف الطويلة والقـصيرة المـدى الموضـوعة للطفـل، ويعتـبر ذلـك عنـصراً أساسـياً وهامـاً في توجيـه البرنامج الخاص بالطفل، واتخاذ القرارات المناسبة.

المرونة في التعاطي مع البرنامج يجعـل تعـديل البرنـامج أسـهل حيـث يمكـن إضـافة أو حذف بعض الأهداف بناء على الاستجابات التي يظهرها الطفل أثناء تطبيق البرنامج.

التنوع في البرنامج والخدمات المقدمة للطفـل يـساعد بـشكل كبـير عـلى تغطيـة كافـة الجوانب بشكل منطقي ومعقول حسب قدرات الطفل.

تحديد الأهداف بداية ونهاية (مدة زمنية) للبرنامج يساعد بشكل عمـلي عـلى تحقيـق الأهداف وتوجيه الجهود والخدمات للأهـداف الموضـوعة للطفـل في البرنـامج بـشكل يـسمح بالانتقال من مرحلة إلى أخرى.

عوامل خاصة بالمدرسة والبيئة الصفية:

اختيار المدرسة المناسبة لبيئة الطفل، والتأكد من ملاءمتهـا لطبيعـة الخـصائص الفرديـة للطفل، والتقبل للطفل

تفهم من قبل الإداريين والفنيين في المدرسة للمشكلة التي يعاني منها الطفـل التوحـدي وتقبل المناقشة والتوجيهات من المتخصصين.

التعاون بين المدرسة والأسرة، ونقل الملاحظات والمعلومات الخاصة بالطفل.

تفهم أولياء أمور الأطفال الآخرين لوجود طفل توحدي في نفس الصف.

وجود قرناء يستطيعون المساعدة في البرنامج ودعم السلوك الاجتماعي للطفل.

وجود الطفل في صف مناسب من حيث المساحة وعدد الأطفال.

مراعاة عدم وجود مشتتات كثيرة في الصف تعمل عـلى فقـدان الانتبـاه والتركيـز لـدى الطفل.

مراعاة مكان الجلوس الخاص بالطفل في الصف من حيث قربه أو بعده عن المعلم.

ثالثا: خبرات بعض الدول فى دمج الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصة

تختلف الدول فيما بينها فى التعامل مع الطلاب ذوى الإحتياجات الخاصـة وذلـك لعـدة إعتبارات منها ما يتعلق بالنظام السياسى والإقتصادى والإجتماعى والثقافى للدولة إضـافة الى النظام التعليمى ودرجة التقدم بـه، هـذا الى جانـب طريقـة التعامـل مـع ذوى الاحتياجـات الخاصة عن طريق النظام القانونى المتبع داخل الدولة.

ومن الممكن فى هذا المقام التعرض لخبرات بعض الـدول فى التعامـل مـع الطـلاب ذوى الاحتياجات الخاصة عن طريق دمجهم فى المدارس العادية وذلك كما يلى:

1- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول التى خبرة كبيرة فى التعامل مع الطـلاب ذوى الاحتياجات الخاصة والسعى نحو دمجهم فى المدارس العامة، ويمكن التعرض لتجربة الولايات المتحدة وذلك من خلال المحاور التالية:

أ- الأهداف

يمكن القول أن الهدف العام لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات في الولايـات المتحـدة يتمثـل في تــوفير البرنــامج التعليمــي المناســب في البيئــة الأقــل حــدوداً (Least Restrictive Environment) لجميع الطلاب المعوقين والذين هم في حاجة إلى خدمات تعليمية خاصة.

ويتم تحديد الأهـداف التعليميـة والـسلوكية لكـل طالـب مـن ذوي الإعاقـات في ضـوء الهدف العام في برنامج تربوي خاص (IEP) لكل طالب يوضح ما سـيفعله المدرسـون لمقابلـة احتياجات الطالب، ويشترك في وضع أهداف هذا البرنامج أولياء الأمـور والمدرسـون والطالـب إذا كان لائقاً، وعلي الرغم مـن أن اللـوائح الفيدراليـة لا تحـدد إلى أي مـدي يجـب أن تكـون أهداف البرنامج الخاص (IEP) تفصيلية إلا أن هناك مجموعة من الاعتبارات لابـد أن تراعـي عند وضع الأهداف التعليمية والسلوكية للطالب في البرنامج الخاص (IEP) منها:

1- تحديد مستوي الأداء الأكاديمي (التعليمي) والسلوكي للطالب.

2- تحديد أهداف سنوية للطالب.

3- تحديد أهداف توجيهية قصيرة تتفق مع الأهداف السنوية.

4- تحديـد درجـة مـشاركة الطالـب في الفـصول العاديـة والتربيـة الخاصـة والخـدمات المتصلة التي سوف تقدم للطالب.

5- تحديد تاريخ البدء والفترة المتوقعة لاستمرار الخدمات.

6- لتخطيط لإعادة التقييم علي الأقل مرة كل عام سواء تحققت الأهداف أم لا.

7- تحديد خطة الانتقال إلى درجات تعليميـة متقدمـة أو للتوظيـف بالنـسبة للأطفـال الأكبر سناً.

ومـع صـدور قـانون التعلـيم لجميـع المعـاقين (Education For All Handicapped Children ACT) (94-142) لسنة 1975م أصبح الهدف الرئيسي لتعليم المعاقين في الولايات المتحدة هو تلقي كل الأطفال المعاقين في سن 3-21 سنة تعليما مجانيا في (بيئة أقـل حـدوداً) البيئة الطبيعية من خلال دمجهم مع العاديين في المدارس العامة.

وتتحدد أهداف دمج المعاقين في المدارس العامة بالولايات المتحدة في:

1- تسهيل عملية التطبيع الاجتماعي (Normalization) للطلاب المعاقين في الحياة الطبيعية مع العاديين.

2- تقديم تعليم الطلاب المعاقين في البيئة التعليمية الطبيعية.

3- تقديم تعليم الطلاب المعاقين في البيئة الأقل حدوداً.

4- إكساب الطلاب المعاقين مهارات وسلوك التعامل مع الآخرين.

5- توفير التعامل مع الطلاب العاديين من خلال التعلم بالفصل العادي.

6- إزالة الاتجاهات السيئة المرتبطة بالأطفال المعاقين.

7- تعليم المعاقين في بيئة أكثر فاعلية واقل تكلفة.

وفي المملكة المتحدة تشتق الأهداف التعليمية للأطفال المعاقين من الأسس التي يقوم عليها نظام تعليمهم والتي تتمثل في مبدأ التطبيع الاجتماعي ومبدأ الدمج وتوفير التعليم الأساسي للجميع بغض النظر عما يعانونه من إعاقات.

وفي ضوء هذه الفلسفة تتفق أهداف تعليم الأطفال المعاقين بالمملكة المتحدة مع الأهداف التعليمية لنظرائهم الأسوياء إلى جانب بعض الأهداف الفرعية مثل:

1- استعادة وتنمية ثقة الطفل المعاق بنفسه.

2- مساعدة الطفل المعاق علي إدراكه لذاته.

3- تنمية عادات العمل الإيجابية.

4- تنمية الكفاية الشخصية.

5- تنمية الكفاءة الاجتماعية.

ب- نظام القبول

يتم قبول الطلاب المعاقين في المدارس الخاصة والعادية بالولايات المتحدة الأمريكية وفقاً لقانون التعليم لجميع الأفراد المعاقين (94-142) لعام 1975، وقانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقات (Individuals With Disabilities Education Act) رقم (101 – 476) الذي يحدد أنواع الإعاقات التي بمقتضاها يتم قبول الأطفال في مدارس التعليم الخاص والخدمات المتصلة، ويعرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) الأطفال المعاقين بأنهم ذوي الإعاقة العقلية أو السمعية (الصم) أو البصرية (المكفوفين) أو ذوي الإعاقات الكلامية واللغوية أو الأطفال ذوي الاضطرابات العقلية والعاطفية أو إعاقة التوحد أو الإعاقات الحركية أو ذوي صعوبات التعلم.

ويضع قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) المتطلبات الأساسية التي يجب أن تلتزم بها كل ولاية من الولايات عند تحديد نوعية الفرص التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة وهي:

1- ينبغي أن يتم تزويد جميع الأطفال المعاقين والذين هم في حاجة إلى تربية خاصة بتربية عامة ملائمة.

2- تصميم برنامج يقوم علي أساس تحديد الاحتياجات الفردية لكل طالب من الطلاب المعاقين، ويجب أن يراعي في تصميم هذا البرنامج أن يلائم احتياجات الأطفال المعاقين في البيئة الأقل تغيراً.

3- حماية حقوق الأطفال وأسرهم من خلال إجراءات وقائية.

وبناء علي الأسس التي حددها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات يتم قبول الطلاب المعاقين في مدارس التربية الخاص بالولايات المختلفة عن طريق لجنة متخصصة تعرف بفريق التربية الخاصة، وتقوم هذه اللجنة بتحديد البرنامج التربوي الخاص لكل طالب عن

طريق مناقشة المعلومات التشخيصية وتقارير الفحص لكل طالب والتي يقوم بها معلم الفصل العادي ويعاونه فيها الأخصائي الاجتماعي.

وتضم هذه اللجنة متخصصا أو مستشارا في مجال تعليم الأطفال المعاقين، وفي حالة الطالب الذي يعاني من إعاقة بصرية تضم اللجنة أخصائيا في مجال الرؤية ومستشارا في مجال الإعاقة البصرية، وتقوم اللجنة بتقديم تقرير عن حالة كل طالب يتضمن تقريراً فردياً للطالب في جميع الجوانب (طبية – نفسية – اجتماعية – تعليمية) وتحدد هذه اللجنة في هذا التقرير الاحتياجات التعليمية للطالب وما إذا كان يحتاج إلى تعليم خاص وخدمات متصلة أم لا.

وفي حالة الطالب الذي يعاني من إعاقة أخرى بجانب كف البصر ويحتاج إلى تعليم خاص وخدمات متصلة بسبب تعدد الإعاقة لديه فإنه يتعين علي الولايات والهيئات المحلية المختلفة توفير تعليم مجاني له في مدارس التربية الخاصة، ويقوم مسئول هيئة التعليم المحلية بالولاية بوضع برنامج التعليم الفردي للطالب وذلك بالتعاون مع المدرسين والآباء.

وعندما تقرر اللجنة قبول الطالب المعاق في المدرسة العادية (مدرسة الدمج) (Mainstream School) فإن ذلك يتم وفقاً لما يلي:

1- تحديد الاحتياجات التعليمية لكل طفل من الأطفال المعاقين دون النظر إليه من الناحية الطبية والتشخيصية حسب نوع الإعاقة (سمعية – ذهنية – بصرية)

2- تحديد البدائل التربوية التي تساعد المعلمين علي تقديم الخدمات التعليمية للطلاب المعاقين في المدارس العادية، وهناك بعض المداخل التي تعينهم علي ذلك مثل {المعلم المستشار-المعلم المتجول-معلم حجرة المصادر(الوسائل)}.

ويعتبر قانون التعليم الصادر في 1981م وما يرتبط به من وثائق الأساس الذي يتم من خلاله قبول الطلاب في المدارس العادية أو التعليم الخاص، ويحدد القانون

إجراءات تقييم الأطفال المعاقين وتحديد الخدمات التعليمية المناسبة لهم في أحد أمـرين إمـا أن يظل قبول الطلاب المعاقين مسئولية المدرسة العادية أو أن تحدده الهيئة المحلية، ويـرتبط ذلك بمجموعة من الاعتبارات منها الاحتياجات الفردية للطفـل المعـاق ونـوع وشـدة الإعاقـة وقدرة المدرسة العادية علي التعامل مع أكبر عدد من الأطفال المعاقين داخل النظـام المـدرسي بدون تدخل من الهيئة المحلية.

ويعتمد قبول الطلاب المعاقين داخل المدرسة العادية علي وضعهم تحت الملاحظة لفترة داخل الفصل العادي لمراقبة تقدمهم، ويتم ذلك بواسطة مجموعة مـن الأفـراد هـم (مـدرس الفصل-ناظر المدرسة-متخصص الإعاقة من خارج المدرسة-الآباء).

وفي حالة ما إذا كان الطفل المعاق يحتـاج إلى التعلـيم في مـدارس خاصـة منفـصلة فـإن ذلك يكون مسئولية السلطة المحلية وعلي الوالـدين أن يبـادروا بعمـل طلـب تقيـيم للطفـل وعندما تقرر السلطة المحلية موعد إجراء التقييم للطفل يتم إبـلاغ الوالـدين بـذلك، ويكـون التقييم في ثلاثة جوانب هي الجانب التعليمي والجانب الطبي والجانـب الاجتماعـي وتجـري عملية التقييم للطفل المعاق سـنويا وتـسجل في بيـان رسـمي يوضـح الاحتياجـات التعليميـة الحاضرة والمستقبلية للطالب المعاق.

ويتم قبول الطـلاب المكفـوفين وضـعاف البـصر في وحـدات الإعاقـة البـصرية بالمـدارس العامة التي تطبق الدمج (Mainstream Schools) علي أساس نفس الشروط السابقة ولكن لا يشترط أن يكون لديهم استعداد للتعلم بطريقة برايل.

ج- مؤسسات تربية وتعليم المكفوفين

شـهدت أنظمـة التعلـيم في كثـير مـن دول العـالم في العقـود الأخـيرة إهتمامـاً كبـيراً بالتلاميـذ مـن ذوي الاحتياجـات الخاصـة بمختلـف فئـاتهم، وتعالـت أصـوات أوليـاء الأمـور والكثـير مـن المـنظمات والهيئـات الخاصـة تنـادي بـضرورة مـساواة تلـك الفئـات بالتلاميـذ العـاديين بمـدارس التعلـيم العـام، وضرورة حـصولهم عـلي نفـس المـستوي التعليمـي مـن

منطلق أنهم سوف يعيشون نفس الحياة التي يعيشها العاديون عقب التخرج من المؤسسات التعليمية.

وتتعدد أشكال مؤسسات تعليم المكفوفين من حيث دمجهم في بيئة المدرسة العادية أو عزلهم في مدارس خاصة بهم علي النحو التالي:

1-المدارس الداخلية (العزل الكامل) Residential Schools

ويتيح هذا النوع من المدارس فرص التعليم للمكفوفين مع بعضهم البعض مع توفير الرعاية الصحية والاجتماعية وإمكانات الإقامة وجميع احتياجات العملية التعليمية لهؤلاء الطلاب من الكتب البارزة والأدوات التعليمية والإمكانات البشرية، ويتم تنظيم أوقات فراغ الطلاب بعد انتهاء اليوم الدراسي في صورة برامج للاستذكار والنشاط الثقافي والأنشطة الترويحية والترفيهية المناسبة، ويسمح للطلاب بالخروج لقضاء عطلة نهاية الأسبوع بين ذويهم.

تتوافر في معظم دول العالم تقريباً مؤسسات أو مدارس داخلية للأنواع المختلفة من الأطفال غير العاديين كالصم والمعاقين ذهنياً والمكفوفين، وتدار هذه المؤسسات أحياناً بواسطة منظمات أهلية ولكنها في كثير من الأحيان تدار من قبل سلطات حكومية.

وقد ظهرت المدارس الخاصة بالمعاقين حسياً في كل من إنجلترا وويلز ومعظم الدول الأوروبية من القرن التاسع عشر، ولم تعتمد هذه المدارس في ظهورها علي تشريع من الدولة ولكن علي بعض الجهود والمبادرات الخاصة لبعض المنظمات، واهتمت هذه المدارس بالعناية بصحة الأطفال المعاقين في المقام الأول، ومع ظهور قانون التعليم الصادر في 1921 أكدت الدولة علي ضرورة أن يتم تعليم الأطفال في مدارس وفصول خاصة بكل فئة من فئات المعاقين حسياً.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتلقى ما يقرب من 10٪ من الطلاب المعاقين تعليمهم في مدارس خاصة معظمها يحتوي علي أماكن لإقامة الطلاب الكاملة مع

أقرانهم، وتعمل هذه المدارس علي تقديم رعاية متكاملة صحية وتعليمية لهؤلاء الطلاب، وقد ظهرت هذه المدارس بالولايات المتحدة مع بداية القرن التاسع عشر نتيجة لدوافع إنسانية أهمها اكتساب المعرفة عن تعليم المعاقين.

وتوفر الولايات المتحدة الأمريكية الخدمات التربوية للطلاب المعاقين بمدارس التربية الخاصة تبعاً لنوع الإعاقة، فهناك مدارس للإعاقات الذهنية والمتأخرين عقلياً ولغوياً والمضطربين نفسياً ومدارس للإعاقات السمعية والإعاقات البصرية، وتتلقى هذه المدارس ميزانيتها عن طريق المساعدات الفيدرالية والميزانية العامة للدولة ويقدر ما يخصص للمدارس الخاصة بالمعاقين سنوياً بحوالي 20 مليار دولار.

ولعل أهم ما يؤخذ علي المدرسة الداخلية هو ارتفاع تكاليفها، كما أن النتائج المتحصل عليها من قبل المكفوفين المعزولين في المدارس الداخلية ليست أفضل من النتائج التي يتحصل عليها المكفوفون المندمجون في المدارس العادية أو في مجتمع العاديين الذي تتيحه المدرسة الخارجية.

وتشير الدراسات إلى أنه بالرغم مما تحققه الإقامة الداخلية من استيعاب لحاجات الطلاب المكفوفين إلا أنها لا تعطيهم المناخ النفسي الملائم الذي يحقق لهم التوافق الشخصي والاجتماعي، حيث يشعر الطلاب المكفوفون بالنبذ والإحباط نتيجة العزلة، كما انهم لا يشعرون بالانتماء للأسرة أو المجتمع، والأكثر من ذلك أن الإقامة بالمدارس الداخلية لا تكسب الطلاب المكفوفين المهارات الاجتماعية التي تعتبر ضرورية لأي توافق اجتماعي.

2- المدارس الخاصة النهارية Special Schools

قامت بعض النظم التعليمية بتوفير مدارس خاصة نهارية للمكفوفين مستقلة عن مدارس العاديين، وتشتمل هذه المدارس علي التجهيزات والبرامج التعليمية الخاصة بالإعاقة البصرية إلى جانب بعض الخدمات الخاصة الأخرى كالعلاج الطبيعي

والتدريب المهني ويسمح برنامج المدرسة الخاصة النهارية للكفيف بالعودة إلى أسرته بعد انقضاء اليوم الدراسي مثل المبصرين.

3- مدارس الدمج (دمج الطلاب المكفوفين بالمدارس العادية) Mainstream Schools

اتجهت معظم الدول المتقدمة إلى تطبيق سياسة تعليم الأطفال المعوقين عن طريق دمجهم مع أقرانهم العاديين سواء في نفس فصول العاديين أو فصول ملتحقة بالمدارس العادية.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية لعبت التشريعات والقوانين دوراً بارزاً في الاتجاه نحو تعليم ذوي الإعاقات في المدارس العامة (مدارس الدمج)، ويعد القانون (94-142) الصادر في 1975م والمسمي بقانون تعليم الأطفال المعاقين (IDEA) هو الأساس الذي قامت عليه حركة الدمج، حيث أكد هذا القانون علي وضع الطلاب المعاقين في بيئة تعليمية أقل تقيداً (L.R.E) وأن يتاح لهم تعليم عام ومناسب لاحتياجاتهم.

وتجدر الإشارة إلى أنه عند الحديث عن مدارس الدمج في الولايات المتحدة فإنه يجب أن نميز بين عدة مفاهيم مرتبطة بالدمج وهي:

أ- مفهوم البيئة الأقل تقيدا Least Restrictive Environmen

ويستخدم قانون تعليم ذوي الإعاقات (IDEA) عبارة البيئة الأقل تقييداً (Least Restrictive Environment) لوصف عملية وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية بما يتوافق مع احتياجاتهم ويتناسب مع نموهم.

ويتم تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في البيئة الأقل تقييداً علي النحو التالي:

1- يتلقى الأطفال المعاقين التعليم جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين إلى أقصي حد ممكن سواء في المدارس العامة أو المؤسسات الأهلية أو مؤسسات العناية.

2- لا يتم نقل الطفل المعوق إلى الفصل الدراسي الخاص، أو المدارس المعزولة أو نقله من الفصل الدراسي العادي إلا إذا كانت إعاقته شديدة، بحيث لا يتمكن من تلقي التعليم في الفصول العادية حتى مع استخدام المعينات والخدمات الخاصة.

وعلي هذا فإن البيئة الأقل تقييداً تعبر عن التشريع الخاص بوجود مبدأ العزل ولكن بشكل مقيد عما كان عليه خصوصاً لذوي الإعاقة الشديدة.

ب- التكامل للطلاب ذوي الإعاقة الشديدة Integration

ويعني البرنامج الذي يوفر كل ما يحتاج إليه الطالب المعاق من التربية الخاصة والخدمات المساندة خلال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة في "المدرسة العادية" ويشمل التكامل علي عدة أشياء غير وجود الطالب في المدرسة العادية منها:

1- المشاركة النشطة مع الطلاب العاديين المماثلين لهم في العمر.

2- استراتيجيات داعمة ومكيفة حتى تتحقق العلاقات الجيدة والمثمرة بين الطلاب المعوقين والعاديين. وحتى يكون هذا التكامل ناجحاً فلابد من وجود فريق تعليمي يضم كلاً من معلم التربية الخاصة، ومعلم الفصل العادي، وولي أمر الطالب، ومتخصص في الإعاقة يحدد احتياجات الطالب.

ج-الدمج الشامل للطلاب ذوي الإعاقة Inclusion

ويعني تقديم الخدمات المجانية للطلاب المعوقين مع أقرانهم العاديين المماثلين لهم في العمر في مدرسة الحي في غرفة الدراسة العادية تحت إشراف المعلم العادي مع مساعدة معلمي التربية الخاصة إلي أقصى حد ممكن، وفي ضوء الوضع المناسب الذي يحدده فريق التخطيط التربوي الفردي.

د- الدمج Mainstreaming

يعني دمج الطلاب المعوقين في الفصل الدراسي العادي معظم أوقات اليوم الدراسي لمواكبة احتياجاتهم التعليمية، وكذلك لتحقيق التفاعل مع الطلاب العاديين وتقبلهم، ويكون معلم الفصل الدراسي العادي مسئولاً عن برنامج الطفل الأكاديمي والاجتماعي، ويحتاج المعلم العادي إلى الدعم من مسئولي الخدمات المساندة لكي يعمل علي تقديم الخدمات التربوية الخاصة للطلاب المعوقين في الفصل العادي كلما أمكن ذلك.

ولعل أهم الفروق بين الدمج والدمج الشامل تتمثل في تحديد أي من معلمي التربية العادية والخاصة يجب أن يكون مسئولاً عن البرنامج التربوي للطالب وعن تقدمه.

هذا وتسعي الولايات المتحدة الأمريكية منذ صدور قانون تعليم الأفراد المعاقين (94-142) إلى الاتجاه نحو الدمج والتوسع في الخدمات المقدمة للطلاب المعاقين عن طريق زيادة الدعم المادي الذي تقدمه الهيئة الفيدرالية لتعليم الطلاب المعاقين في المدارس العادية، وتشترط الولايات المتحدة في فصول الدمج الممولة من جانب الدولة والمساعدات الفيدرالية تحقيق أمرين هما:

1- أن يتم تعليم جميع الطلاب بمدارس الحي التي تقع في الجوار.

2- أن يكون وضع الطلاب المعاقين بالفصول العادية بنسبة محددة ووفقاً لمستوي معين يؤهل هؤلاء الطلاب من الاستفادة من برامج الدمج.

ويمكن القول أن أسلوب دمج المعوقين في التعليم العادي أصبح اتجاهاً عالمياً تسعي الدول إلى تحقيقه من أجل زيادة نسب واستيعاب الطلاب ذوي الإعاقات بالتعليم الأساسي، وتحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص لهؤلاء الطلاب.

ففي أسبانيا قامت الحكومة عام 1985م بدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة، ليس فقط من أجل دمج المعاقين حسياً وحركياً في مدارس عادية،

بل هو محاولة لتغيير المدارس العادية وتشجيعها لتبني أساليب أكثر تطوراً وتمكينها من تقديم البرامج التربوية إلى الغالبية العظمي من الأطفال.

وفي ألمانيا يتم تحديد نسب الطلاب المعوقين في فصول الدمج حسب نوع الإعاقة بواقع (3) من المعاقين مقابل (15) من العاديين، ويسمح للطالب المعاق بصرياً بقضاء بعض الوقت مع العاديين في الفصل العادي لدراسة المواد التي لا تحتاج إلى وسائل مساعدة وللمشاركة في الأنشطة التربوية مع العاديين ثم ينتقل الطالب إلى مدرسة التربية الخاصة المجاورة أو القريبة من المدرسة العادية من أجل التعمق في دراسة المواد التخصصية والتي لا تحتاج إلى مساعدة باستخدام طريقة برايل.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه عند الحديث عن مدارس الدمج فلابد من الوقوف علي الأساليب المختلفة التي اتبعتها الولايات المتحدة الامريكية في دمج المعاقين في المدارس العادية.

أساليب دمج ذوى الإحتياجات الخاصة في الفصول العادية

تتنوع أساليب دمج الطلاب المعا وتختلف من دولة لأخري علي حسب مجموعة من العوامل تتمثل في عمر الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، ومستوي الذكاء والتحصيل عندهم ، وآمال الطلاب وأولياء الأمور وتوصيات المعلمين.

ويمكن تصنيف الأساليب التي تتبعتها الدول المختلفة في دمج هؤلاءالطلاب في الفصول العادية علي حسب الوقت الذي يقضيه الطالب في الفصل العادي والخدمات المتصلة التي تقدم له إلى:

1- المعلم المتنقل أو المتجول Itinerant Teacher

وفيه يوضع الطالب في الفصول العادية مع تلقيه مساعدة خاصة عن طريق معلم متخصص في التربية الخاصة يزور المدرسة علي فترات متقاربة خلال الأسبوع ليقدم

للطالب الخدمات في مجالات القراءة والحساب والكتابة، ويسمي هذا المعلم بالمعلم المتنقل أو المتجول.

2- برنامج غرفة المصادر Resource Room Program

وفيه يوضع الطلاب في الفصول العادية، مع وجود معلم متخصص يتلقى الطالب من خلاله تعليماً فردياً في غرفة ملحقة بالمدرسة تسمي غرفة المصادر، ويلتحق الطالب بغرفة المصادر يومياً إلي جانب الأوقات التي يكون في احتياج إلى تعليم فردي.

3- برنامج الفصل الخاصSpecial Class

وفيه يوضع الطلاب في فصل خاص بهم ملحق بالمدرسة العادية مع السماح لهم بالاشتراك في النشطة والفسحة مع زملائهم، وعادة ما يلتحق بهذا الفصل الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقة أخري مثل الطالب الكفيف الأصم.

4- المعلم المستشار Adviser Teacher

وفيه يتم وضع الطلاب في الفصول العادية، ويتم تزويد المعلم العادي بالمساعدات اللازمة والمعلومات عن طريق معلم متخصص يسمي المعلم المستشار، ويكون المعلم العادي في هذا البرنامج مسئولاً عن تعليم الطلاب وإعداد البرامج الخاصة بكل طفل أثناء ممارسته لعملية التدريس العادية في الفصل.

العوامل التي تسهم في إنجاح دمج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصةً

1- توفير حد أدني من الاتجاهات الإيجابية في المجتمع نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال نشر المعلومات الصحيحة عنهم في مختلف أجهزة الإعلام.

2- مرونة وتقبل معلم وتلاميذ الفصل العادي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتفاعلهم معه.

3- توفير الخدمات التعويضية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ً وتنظيم أوقاتها في جدول اليوم الدراسي العادي.

4- تشكيل فريق عمل متعاون من المعلمين العاديين والمعلمين المتخصصين في التربية الخاصة وأولياء الأمور وأخصائي الخدمات النفسية والخدمات الاجتماعية والخدمات التعليمية المساعدة وأخصائي الرعاية الطبية وبعض الهيئات الخيرية وذلك من أجل حل المشكلات التي تواجه الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير وتطبيق برامج الدمج.

5- يتطلب الاعتناء بذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصل العادي مجهودات خاصة من قبل المعلم وإذا كان عدد الطلاب مرتفعاً فإنه يتعذر عليه الاضطلاع بهذا الدور، ولذا فإنه كلما يكون حجم الفصل أصغر تكون مهمة المعلم أيسر، كما أنه من الأفضل ألا يتجاوز عدد ذوي الاحتياجات الخاصة المندمجين في الفصل العادي عن اثنين.

2- تجربة المملكة العربية السعودية

يدور المحور الرئيسي لتلك التجربة حول دور المدرسة في إستيعاب جميع التلاميذ بغض النظر عن أي مشاكل تواجههم مما يجعل المدرسة في مواجهة وتحديّ دائم لكل هذه الاختلافات والفروق كما تشير إلى أن إصطلاح (إحتياجات خاصة) على إحتياجات النشء. التي تظهر بسبب الصعوبات والمشكلات التي تجعل منه يقف عاجزاً على مواجهتها في أي مرحلة من مراحل التعليم المدرسي العام وأسلوب المدرسة الشاملة يجب أن يعمل على أن يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية واضعاً في الاعتبار إحتياجات كل التلاميذ بما فيهم ذوي الإحتياجات الخاصة لتزيل كل الفوارق وعناصر التمييز بين

التلاميذ لمنع أي تسرب قد يحدث للمصادر البشرية الناتجة عن ضعف مستوى الخدمات التعليمية أو ما نطلق عليه اصطلاح (مقاس واحد يناسب الجميع). ومدرسة اليوم لا يجب أن تكون تصنيفية وإنما شاملة.

ومن أهم الإتجاهات الحديثة التي ركزت عليها المملكة هي:

ـ **البيئة الأقل عزلاً للطفل:** ويعنى به الإقلال بقد الإمكان من العزل لهذه الفئات.

ـ **الدمج:** ويقصد به دمجهم في الفصول والمدارس مع الاهتمام باحتياجاتهم الخاصة من قبل معلم التربية الخاصة في غرفة المصادر.ـ مبادرة التربية العادية: وهو التعليم لهذا الفئة يتم عن طريق معلم التعليم العام لفئة الإعاقة البسيطة والمتوسطة في الفصول والمدارس العادية مع أخذ إستشارات فقط من المختصين في التربية الخاصة.

ـ **الدمج العام:** وهو مصطلح يستخدم لوصف الترتيبات التعليمية عندما يكون جميع التلاميذ يدرسون بغض النظر عن نوع أو شدة الإعاقات التي يعانون منها في فصول مناسبة لأعمارهم مع زملائهم العاديين في مدرسة الحيّ السكني القريب منهم مع توفير الخدمات والدعم لهذه المدارس.

العناصر الأساسية للدمج:

ـ جميع التلاميذ يدرسون في المدارس العادية.

ـ الاشتراك في جميع الأنشطة المدرسية.

ـ تطبيق فلسفة عدم الرفض على الإطلاق مهما كانت الإعاقة.

ـ تلقي التعليم في الفصول العادية ومع نفس الزملاء من نفس المرحلة العمرية بدون فصول خاصة.

ـ التركيز على طريقة التعليم التعاوني بين التلاميذ بعضهم البعض وأن تدخل ضمن نطاق المدرسة وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

ـ توفير الدعم والخدمات المساندة من التربية الخاصة في الفصل العادي وفي جميع البيئات المدمجة.

ـ إعداد خطة فردية تعليمية لمن تم دمجهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويقتصر دور التربية الخاصة كبيوت للخبرة والاستفادة من المختصين في الاستشارة والإشراف.

متطلبات الدمج بالمملكة:

تحتاج عملية الدمج العديد من المتطلبات ومنها:

أولاً: تهيئة الطفل ذو الإحتياجات الخاصة نفسياً قبل عملية دمج.

ثانياً: تهيئة وتدريب الأسرة على أفضل الطرق والأساليب التي يمكن أن تعزز عملية الدمج وتساهم في نجاحها من خلال مراكز التشخيص والتدخل المبكر.

ثالثاً: تهيئة أفراد المجتمع لتقبل عملية الدمج سواء الأقران داخل المدرسة أو خارجها وأفراد الأسرة وغير ذلك من مدرسين وطلاب وعاملين بالمدارس العادية.

رابعاً: إعداد وتأهيل الكوادر البشرية للعمل ضمن الفريق الذي سيتولى عملية الدمج.

خامساً: توفير المكان المناسب لنجاح هذا البرنامج ويشمل وجود غرفة المصادر المجهزة تجهيزاً كاملاً في كل مدرسة عادية. وتهيئة المدرسة والفصول الدراسية بما يتناسب مع طبيعة الإعاقة كتوفير دورات المياه والمنحدرات والمصاعد والأجهزة التعويضية المساعدة. الى جانب توفير البيئة الخالية من العوائق في المدرسة التي تحد من حركة الطفل ذو الإحتياجات الخاصة.

سادساً: إيجاد خطط وبرامج واضحة ومرنة ومتدرجة وقابلة للتطبيق مع الأخذ بالاعتبار ضرورة إعادة التقييم للخطط من حين لآخر.

سابعاً: المنهج أن تكون المناهج على درجة عالية من المرونة بحيث تتناسب مع الفروق الفردية والخطط التربوية الفردية الضرورية للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.

ثامناً: تضافر الجهود لضمان الدعم المادي والمعنوي لتحقيق المتطلبات آنفة الذكر.

الفريق المشرف على الدمج ويتكون الفريق من:

الأخصائي النفسي: ويقوم بتطبيق الاختبارات والمقاييس التشخيصية والنفسية.

أخصائي عيوب النطق والتخاطب: يقوم بتشخيص وعلاج اضطرابات اللغة وعيوب النطق والتخاطب ويخدم كمصدر استشاري أساسي في هذا المجال لمعلم الفصل الدراسي العادي.

أخصائي العلاج الطبيعي: يقوم بتقييم وعلاج الإعاقات الجسمية والتي تتعلق بالمهارات الحركية العامة، وغالبا ما يقوم بتصميم برامج للمساعدة في دعم وتطوير المهارات الحركية العامة ويقدم التمارين الحركية المناسبة متى ما دعت الحاجة.

أخصائي العلاج الوظيفي: وهو الذي يقوم على تقييم القدرات والإمكانات لدى ذوي الإحتياجات الخاصة وتنميتها بما يخدمها على ممارسة أنشطتها في الحياة اليومية.

أخصائي قياس وتشخيص القدرة السمعية: ويقم بعمل التشخيص اللازم وقياس الضعف السمعي.

الممرض: ويساهم في تنفيذ الخطة العلاجية الصبيه وإشعار الطبيب بأي تطور يطرأ على الطفل بهدف فحصة.

الطبيب (ويحبذ أن يكون أخصائي أطفال أو رعاية صحية أولية): ويقوم بعملية التشخيص والعلاج والتحويل للأطباء المختصين.

الأخصائي الإجتماعي: ويقوم بدراسة حالة الطفل الإجتماعية التي تؤثر على سيره الدراسي وتعوق عملية دمجه في المدرسة مع أقرانه.

معلم التربية الخاصة: ويقوم بتحديد الإحتياجات التعليمية للأطفال ذو الإحتياجات الخاصة وإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الملائمة.

معلم الفصل العادي

أخصائي بصريات: ويقوم بتشخيص الضعف البصري للطفل، ومن ثم إحالة الطفل للطبيب المختص والذي بدوره يصف إذا كان الطفل بحاجة إلى معينات بصرية أو علاج.

ويتم تحديد فريق الدمج على ضوء طبيعة ونوعها.

الفريق المطلوب وجوده في المدرسة:

معلم الفصل الدراسي العادي.

معلم التربية الخاصة.

الطالب إذا كان هناك حاجة لو جودة أو ولي أمره.

الأخصائي الإجتماعي أو المرشد الطلابي كما يدخل في فريق الدمج من تحتاج إليه إعاقة الطالب.

وبصفة عامة فقد بدأت تجارب الدمج في المملكة العربية السعودية منذ سنوات طوال في كل من رياض أطفال جامعة الملك سعود ووزارة المعرف بالنسبة للبنين ولكن تجربة الدمج للبنات لم تبدأ إلا في عام 1914م، حيث بدأت بأربعة فصول في المدرسة الابتدائية 194بغرب الرياض وعيّنت عليها مديرة متخصصة في الإعاقة السمعية وكانت الفصول موزعة كالتالي:

ـ فصل للمرحلة التحضيرية أي مرحلة ما قبل المدرسة.

ـ فصل لكل من الأول والثاني والثالث ابتدائي.

وقد تم تحويل هؤلاء الطالبات من معاهد الأمل للصم وفق شروط محددة وفي العام التالي أفتتحت أربعة فصول أخرى في المدرسة الإبتدائية 336 بشرق الرياض حسب الاحتياج.توزعت ايضاً بنفس ترتيب الفصول السابقة إلا انه روعي عدم تعيين مديرة مستقلة لهذه الفصول كالمدرسة السابقة حيث روعي عدم الازدواجية في الإدارة.وكانت الخطة في فصول المرحلة الإبتدائية كالتالي:

أن يتم الدمج جزئياً ولبعض الوقت من الصف الأول إلى الصف الثالث في حصص النشاط وحصص التربية الفنية والطوابير والفسح وبعض الحصص التي لا تحتاج إلى مهارات لغوية وإنما تحتاج إلى عقل وإبصار ويبقى هذا الدمج الجزئي حتى الصف الرابع ابتدائي وعندها يتم دمج الطالبات كلياً في الصف العادي مع مساعدة معلمة التربية الخاصة تخصص إعاقة سمعية والخدمات المساندة من قبل أخصائية علاج عيوب النطق سواء كان ذلك في غرفة المصادر أو غرفة التدريب على السمع والنطق.

ثم بعد ذلك بدأ التفكير في كبيرات السن من المعاقات سمعياً واللآتي فاتهن قطار التعليم وخاصة ممن هن في القرى والهجر واللآتي لم تقدم لهن الخدمات ألا متأخراً وكانت هناك مجموعات كبيرة ممن لديهن الرغبة في التعليم ولكنهن حرمن بسبب السن وبعد ذلك تمت الموافقة على افتتاح فصول خاصة في مدارس محو الأمية بالتعليم العام لتعليم هؤلاء الطالبات الكبيرات في السن.من المعاقات سمعياً.

ثم صدرت موافقة خادم الحرمين الشريفين بالسماح للمعاقين سمعياً بمواصلة التعليم العالي والدمج في الجامعات والكليات ونأمل أن يطبق ذلك على المعاقات سمعياً

أيضاً خاصة بعد دمج تعليم البنات مع وزارة المعارف ويكون بذلك قد طبق الدمج على جميع المراحل من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المرحلة الجامعية.

آما عن الصعوبات اللآتي واجهت التجربة فهي كالتالي:

1- تعيين مديرتين لمدرسة واحدة أو التي من المفروض أن تكون مدرسة واحدة مما سبب ازدواجية في النظام الإداري بعض الشيء.

2- عدم تفهم مديرة المدرسة العادية لمفهوم الدمج أو أي خلفية عنه أو قد يكون بسبب الرفض التام من قبل معلمات التعليم العام بالمدرسة لفكرة الدمج والاتجاهات السلبية نحو هؤلاء الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة.

3- انقطاع المكافأة التي كانت تصرف للطالبات في معاهد الأمل بعد دمجهن وتحويلهن من معاهد الأمل مما جعل الأهالي يرفضون فكرة الدمج لهذا السبب مع العلم ان هذه المكافأة قد منحت لهؤلاء الطالبات بسبب الإعاقة وليس للمكان التعليمي.

4- أيضاً كانت المواصلات موفره لهؤلاء الطالبات في المعاهد ولم توفر لهن بفصول الدمج مما جعل الأهالي يرفضون الدمج.

5- عدم التوعية الكافية بالدمج قبل التطبيق العملي وعدم توعية المجتمع من قبل الإعلام توعية كافية تجعله يتقبله...

6- عدم تحمس بعض المسئولين لدينا التحمس الكافي لا نجاح الدمج. بل ومحاربتهم للتجربة بكل قوة.

3- تجربة مملكة البحرين

حرصا من وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين على تقديم أفضل الخدمات التربوية والتعليمية لتلاميذها ذوي الاحتياجات الخاصة شرعت بتطبيق برنامج التربية الخاصة منذ

العام الدراسي 80/79 وعمدت إلى تطبيق كل ما يستجد في مجال التربية الخاصة من نظم وتوجهات حديثة والتي من شأنها مساعدة هذه الفئة من التلاميذ.

هدف البرنامج

توفير الرعاية التربوية والتعليمية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الحكومية.

الفئة المستهدفة

1- التلاميذ ذوي مشكلات التعلم والذين ينضمون ضمن فئات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أو بطء التعلم أو التأخر الدراسي.

2- التلاميذ المتخلفين عقليا تخلفا بسيطا ومتلازمة داون.

3- المتفوقون والموهوبون.

العاملون في البرنامج

يعمل في البرنامج معلمون ذوو خبرة، حاصلون على شهادات الماجستير أو دبلوم الدراسات العليا أو البكالوريوس في التربية الخاصة.

المشرفون على العمل في البرنامج

يشرف على البرنامج اختصاصيون في التربية الخاصة بإدارة التعليم الابتدائي.

أنماط رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة

1- خدمات علاجية داخل الفصل العادي ويتضمن هذا الاتجاه بذل الجهود الممكنة لعلاج المشكلات التعليمية والسلوكية داخل الفصل العادي ومن خلال المعلم العادي ومساندة معلم التربية الخاصة لتقديم الخدمات الاسترشادية المناسبة.

2- غرفة المصادر ويتحقق هذا النظام بتلقي الرعاية والمساعدة للتلاميذ ذوي مشكلات التعلم الشديدة في كفايات اللغة العربية والرياضيات.

3- فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية ويتم من خلالها تقديم خدمات تربوية وتعليمية لفئتي متلازمة داون والتخلف العقلي البسيط في المواد الأساسية، وإلحاقهم بالفصول العادية في حصص التربية الموسيقية والتربية الرياضية والتربية الفنية.

وتحرص وزارة التربية والتعليم في توفير التعليم المناسب والمنشود لكل أبنائها الطلبة، وتحقيقاً لتوجهات تربوية طموحة تعطي كل متعلم حقه من التعلم وفقاً لامكانياته وقدراته، بدأت الوزارة في عام 1979 - 1980 بالاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وحصر أعدادهم في المدارس الابتدائية، وابتعاث بعضهم للدراسة بمدارس التربية الخاصة بدولة الكويت، وفي سنة 1986م أعطت اهتماماً خاصاً بهؤلاء الطلبة في المدارس وخصوصا المرحلة الابتدائية بإعتبارهم الفئة الأكثر حاجة للرعاية والاهتمام. وقد تجسد ذلك الاهتمام في إعداد الكوادر المتخصصة في مجال التربية الخاصة وتأهيلهم تأهيلاً عالياً يمكنهم من إعطاء وتقديم الخدمات العلاجية والإرشادية المناسبة للفئات المختلفة لذوي الحاجات الخاصة سواء للذين كانوا ينتظمون بغرف المصادر (الفصول العلاجية) بالمدرسة الابتدائية أثناء البدايات الأولى لتطبيق برنامج التربية الخاصة أم لأولئك الذين ينتظمون حالياً في الصفوف العادية مع زملائهم العاديين بعد الدعوات التربوية بضرورة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية تمشياً مع السياسات والتوجوهات التربوية العالمية. أو من خلال دمج أطفال متلازمة داون والتخلف العقلي البسيط في المدارس العادية، وتأكيداً لذلك أيضاً دأبت الوزارة على عقد الكثير من المشاغل التربوية لمعلمي اللغة العربية والرياضيات ونظام الفصل لتزويدهم بأساسيات التعرف وتشخيص وعلاج ومتابعة هؤلاء التلاميذ ليسهموا معاً في تقديم ما هو أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة.

التربية الخاصة بالمدارس الابتدائية

إن المشكلة الأكثر إلحاحاً في المدرسة الابتدائية تتمثل في أولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون التكيف مع مجموعة من المكونات وفق المنظومة المتكاملة للمنهج المدرسي. ويبرز ذلك بشكل جلي في عدم القدرة على التكيف مع الوسط المدرسي، أو القدرة على إستيعاب المقرر الدراسي، أو افتقادهم الدافعية للتعلم، أو الوصول إلى المستوى المطلوب الذي ينقلهم إلى مستوى تعليمي أعلى، وذلك على الرغم من الجهود التي تبذل معهم من قبل المدرسة. فبديهي أن عملية التحصيل الدراسي ليست واحدة لدى التلاميذ. وأن القابلية للتعلم متفاوتة بينهم، الأمر الذي يترتب على ذلك وجود مجموعة من التلاميذ تعاني من مشكلات في التعلم تحول بينها وبين التعلم المنشود. ويشير الواقع التعليمي بمدارسنا الابتدائية إلى أن هذه المجموعة قاسمها المشترك هو انخفاض التحصيل، وإنها من الناحيتين العقلية والتعليمية تنقسم إلى الفئات التالية:

أ – التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم

ب – التلاميذ الذين يعانون من بطْء في التعلم

ج – التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي

د- التخلف العقلي

والمشكلة الأهم – بطبيعة الحال من وجهة نظر التربويين – ليست في معرفة التصنيفات المختلفة لتلك الفئة بقدر ما هي في معرفة كيفية معالجة مشكلاتهم الأكاديمية وفق منهجية صحيحة يقرها المتخصصون في ذلك. وإنطلاقاً من هذه الحقيقة بدأت إدارة التعليم الابتدائي متمثلة في مجموعة التربية الخاصة توجه إهتماماً خاصاً لهذه الفئة من التلاميذ من أبنائها إنطلاقاً من الإيمان بان الوعي المبكر واكتشاف مواضع القوة والضعف في إمكانات هؤلاء ومن ثم العمل على تطويرها من

شأنها أن توفر الكثير من الجهد والوقت والمعاناة أيضاً. لذا كان من الضروري القيام بـالخطوة العملية الأولى والتي شكلت اللبنة الأولى في توجيه الاهتمام اللازم لتلـك الفئـة وذلـك بإعـداد مجموعة مـن المعلمـين العـاملين بالمرحلـة الابتدائيـة إعـداد جيـداً مـن النـاحيتين الأكاديميـة والتربوية في مجال التربية الخاصة تتناسب وطبيعة العمل مع هذه الفئة من التلاميـذ للقيـام بالمهام التي توكل إليهم كمعلمي تربية خاصة.

إعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة:

اهتمت وزارة التربية والتعليم بإعداد معلمي التربية الخاصة نظرا للمبررات التالي:

1 – إن وجود هذه الفئة من التلاميـذ (الـذين يعـانون مـن مـشكلات في الـتعلم) دون حـصولها عـلى الخـدمات العلاجيـة الملائمـة، يترتـب عـلى وجودهـا مجموعـة مـن المخـاطر والمضاعفات مثل الاضطرابات المدرسية، والمشكلات الأسرية، والمشكلات النفسية الاجتماعية.

2 – إن نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ لا يستمرون في دراسـتهم لعجـزهم عـن مـسايرة زملائهم العـاديين، وهـؤلاء سرعـان مـا ينـضمون إلى جماعـة الأميـين، مـما يزيـد الأعبـاء عـلى المجتمع ويؤدي إلى تخلفه.

3 – إن عملية تزويد المعلم بطرق تشخيص وعلاج هـذه الفئـة مـن التلاميـذ، تتـيح لـه تعديل برنامجه العادي بما يتناسب وقدرات هذه الفئة، لإعطاء الفرصة الكافيـة للـتعلم لكـل المتعلمين.

4 – يمثل الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم خسارة بشرية كبـيرة للمجتمـع، والاهتمام بمشكلاتهم من حيث أسبابها والوقاية منها وأسـاليب علاجهـا يعتـبر ضـماناً لحـسن استفادة المجتمع من التعلم.

5 – يعتبر الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ يعتبر ضماناً للمجتمع من الناحية الاقتصادية، حيث يمكن تجنب الفاقد في التعليم والإهدار فيه.

6 – إن الاهتمام بهذه الفئة تحميهم من الاحباطات الناتجة عن الفشل الدراسي والشعور بعدم الثقة ومن ثم تجنيبهم اتجاهات المجتمع السلبية، لكي نجعلهم قادرين على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي السليم.

7 – تعريف المعلم العادي بأبعاد مشكلات هؤلاء التلاميذ ومظاهرها وأسبابها وطرق الوقاية منها وعلاجها وتدريبه على معالجة تلك الحالات وإدخال ذلك في برامج تدريبه وإعداده.

8 – أن هذه الفئة من التلاميذ (الذين يعانون من مشكلات في التعلم) لا تستطيع الاستفادة من البرامج العادية، الأمر الذي يستوجب ضرورة تعديل هذه البرامج بما يتناسب مع هذه الفئة.

ولقد بلغ عدد معلمي التربية الخاصة (صعوبات التعلم) حتى العام الدراسي 2001-2002م تسعا وثلاثين معلما ومعلمة موزعين على خمس وخمسين مدرسة ابتدائية، يقدمون الخدمات لمختلف محافظات المملكة، ويلاحظ أن عدد المدارس أكثر من عدد المعلمين،وذلك لاشتراك المعلم في أكثر من مدرسة بغية تغطية خدمات التربية الخاصة الغالبية العظمى من المدارس، وعدد المعلمين العاملين في مجال التخلف العقلي ثمانية معلمين موزعين على ثمان مدارس في مختلف محافظات المملكة، وثمان معلمات في التفوق العقلي موزعين على ثمان مدارس.

خدمات التربية الخاصة بالمدارس الابتدائية

أولاً: الفصول العلاجية

طبق هذا النوع في العام الدراسي 1987/86م في مدرسة واحدة، وفيها يلحق التلميذ في غرفة في المدرسة العادية مزودة بأثاث ومواد تربوية ووسائل تعليمية تمكن من تحقيق خدمات للتلاميذ بكفاية مطلوبة، وتقسم هذه الغرفة إلى أركان في إطار المواقف والخبرات التعليمية (ركن تعليم القراءة، ركن تعليم العمليات الحسابية، ركن المكتبة، ركن الألعاب التعليمية). ويقوم على تقديم الخدمات التعلمية بهذه الفصول معلم متخصص (صعوبات تعلم) ويتردد على هذه الفصول التلميذ الذي يعاني من مشكلات في التعلم حسب جدول معين خلال اليوم الدراسي، للحصول على مساعدة متخصصة في مادة الرياضيات أو اللغة العربية يعود التلميذ بعدها إلى صفه وبين زملائه ليستكمل دراسته في باقي المواد.

الخدمات التربوية المقدمة في الفصول العلاجية:

أ – تطبيق الاختبارات التشخيصية في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

ب _ التشخيص الصحي والنفسي والاجتماعي الأولي.

ج – التدريس الفردي بوسائل حسية حسب خطة تعلمية علاجية.

د – تطبيق اختبارات بعدية تقيم مدى تقدم التلميذ.

ثانياً: دمج ذوي الحاجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية:

بناء على قرار لجنة التربية الخاصة في اجتماعها بتاريخ 23 مايو 1992 م بتطبيق تجربة دمج ذوي الحاجات الخاصة في الفصول العادية في مدرستين ابتدائيتين من المدارس الحكومية وهما مدرسة باربار الابتدائية للبنين ومدرسة سكينة بنت

الحسين الابتدائية للبنات، اتخذت اللجنة عدد من الخطوات التنفيذية لتطبيق التجربة حيث اختـارت سـبعا وعـشرين معلـما، مـنهم 15 معلـماً و12 معلمـة للبـدء في تنفيـذها في سـبع وعشرين فصلا دراسيا ومن ثم عقدت ورشة تدريبية للمعلمين المختارين المشاركين في تطبيق التجربة في أكتوبر 1992 حيث زودوا بخلاصة التوجيه التربوي التعليمي في تجارب الدمج.

تهدف تجربة دمج التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة في الفـصول العاديـة بالدرجـة الأولى إلى عدم عزل هؤلاء التلاميذ عن مجتمعهم ومحيطهم الأساسي الـذي هـو المدرسـة والفـصول العادية بالإضافة إلى علاج مشكلات التلاميذ النفسية والسلوكية والاجتماعية والدراسـية التـي تحول دون تطورهم التعليمي والتربوي والعمل على تنمية القـدرات الدراسـية ليتمكنـوا مـن مواكبة المستوى الدراسي للتلاميذ العاديين، وتقسيم المناهج الدراسية لهذه الفئة من التلاميـذ وتسهيلها لتناسب قدراتهم بالإضافة إلى العمل على اكتشاف القدرات والاستعدادات لتناسـب قدراتهم بالإضافة إلى العمل على اكتشاف القـدرات والاسـتعدادات الكامنـة لـديهم وتنميتهـا عن طريق إجراء الاختبارات التشخيصية لتعرف الصعوبات التعليمية ونقاط القوة والـضعف لديهم والاسلوب المناسب لتعليم كل حالة على حدة، كـما تهـدف تجربـة الـدمج إلى تكـوين علاقات اجتماعية حسنة بين التلاميذ بعضهم ببعض. ولقد بلغ عدد المدارس التـي يوجـد بهـا معلم للتربية الخاصة في العام الدراسي 2002/2001م سبعا وخمسين مدرسة ابتدائية، في حـين أن المدارس المتبقية والتي لا يوجد بها معلم للتربية الخاصة وعددها ست وخمـسون مدرسـة ابتدائية، يتم الاشراف عليها من قبل اختصاصيي مجموعة التربية الخاصة.

مقارنة بين الفصول العلاجية (غرفة المصادر) وفصول الدمج العادية بالبحرين

الرقم	الفصول العلاجية (غرفة المصادر)	فصول الدمج العادية
1	التعليم الفرديً يناسب قدرات التلميذ العقلية.	التعليم يكون فردياً في بعض الأوقات حسب التخطيط اليومي للمعلم.
2	معلم التربية الخاصة هو الذي يعد البرنامج التعليمي العلاجي للتلميذ ويقوم بتطبيقه.	معلم المادة هو الذي يعلم التلميذ داخل الفصل العادي ويتلقى الإرشادات والمساعدة من قبل معلم التربية الخاصة
3	إرتفاع معنويات التلميذ وبالتالي زيادة ثقته في نفسه عندما يكون مع تلاميذ من المستوى نفسه.	قد يشعر التلميذ بالدونية والفشل عندما يقارن نفسه بالتلاميذ الآخرين.
4	يراعي القدرات الفردية للتلميذ ويحصل على العناية المركزة من قبل معلم التربية الخاصة.	لا يحصل التلميذ على العناية المركزة من المعلم كالعناية الذي يحصل عليها بالفصل العلاجي.
5	لا يستطيع معلم المادة تقييم التلميذ ووضع درجة شهرية أو فصلية لأن التلميذ يكون في حصة اللغة العربية أو الرياضيات في الفصل العلاجي.	معلم المادة هو الذي يعلم التلميذ داخل الفصل ويتلقى الإرشادات والمساعدة من قبل معلم التربية الخاصة.
6	عدد التلاميذ المستفيدين من البرنامج قليل.	عدد التلاميذ المستفيدين من البرنامج أكبر بكثير مما لو قدم إليهم برنامج الفصول العلاجية.
7	بعض التلاميذ يحتاجون إلى وقت أكبر للاستجابة لتعليمات المعلم وتوجيهاته، وإتاحة الوقت الكافي للتلميذ للاستجابة، هو ضرورة ومبدأ للعمل في هذه الفصول.	المعلم لا يملك الوقت الكافي لتدريس بعض الحالات التي تحتاج إلى فترة زمنية للإستجابة لتعليمات المعلم.
8	اعتماد المعلم العادي على معلم التربية	تكونت قناعة لدى المعلم العادي بأهمية

	الخاصة في تعليم ومتابعة التلميذ الذي يعاني من مشكلات في التعلم.	متابعته لذوي التحصيل المنخفض، ونجح في تجاوز حالة الجمود السابقة وبدأو في تطوير أساليبهم وطرق التدريس.
9	رفض بعض أولياء لأمور إلحاق أبنائهم بهذه الفصول.	يقلل هذا التوجه من مقاومة أولياء الأمور الذين يرفضون إلحاق أبنائهم بمدارس أو مراكز أو فصول التربية الخاصة رافضين عزلهم عن مجتمع الفصل العادي

وقد عمدت إدارة التعليم الابتدائي لإعداد التهئية المناسبة لانجاح المشروع وتقديم الخد مات التربوية والتعليم المناسبة لهذه الفئة فحددت ثمان مدارس لتطبيق البرنامج، كما وفرت معلما متخصصا في التربيبة الخاصة في كل مدرسة من المدارس، وآخر مشارك بالإضافة إلى مستخدم وحارس، وتمت تهيئة المدارس من خلال عقد مجموعة من الاجتماعات لمديري المدارس ومعلمي التربية الخاصة، حيث تمت مناقشة آلية عمل المشروع، وتهيئة المجتمع المدرسي التي سوف تطبق المشروع وذلك من خلال عقد مجموعة من الدورات التدريبية شملت المعلمين والمشرفين الاجتماعيين والاختصاصيين التربويين وإدارات المدارس والموجهين ، وتم تطبيق المشروع في الفصل الدراسي الثاني من العام 2002/2001م ويعمل حليا على استكمال المتطلبات البشرية والتخصصات النوعية والمادية والتجهيزات الفنية، ويقوم معلم التربية الخاصة والمعلم المشارك بتدريس ستة عشر حصة موزعة على المواد التالية: المهارات الاجتماعية (ثلاث حصص)، المهارات الحياتية – دينية – علمية – ثقافية (ثلاث حصص)، المهارات اللغوية (خمس حصص)، المهارات الرياضية (خمس حصص)، كما يقضي الطالب خمس حصص في الصف العادي في حصص الفن والرياضة والموسيقى، بالإضافة إلى حصتين في المكتبة وحصتين للنشاط. وتوجد

متابعة مستمرة من قبل اختـصاصيي مجموعـة التربيـة الخاصـة التابعـة لإدارة التعلـيم الابتدائي.

الصعوبات التي تواجه برامج التربية الخاصة

1 – قلة المعلمين المختصين في هذا المجال.

2 – عدم وعي بعض الإدارات المدرسية بأهمية برنامج التربية الخاصة بالمدرسة.

3 – عدم وعي بعض المعلمين بفائدة وفاعلية برامج التربية الخاصة.

4 – عدم قناعة الكثير من أولياء الأمور بحجم الصعوبات لدى أطفالهم وتوقعهم الكثـير منهم.

5 – عدم معرفة المعلم العادي لطبيعة وسلوك التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

6 – عدم وجود متابعة للتلميذ المتخرج من برنامج التربية الخاصة.

4- التجربة المصرية

اهتمت الدولة ببناء مدارس للفئات الخاصة منذ عام 1933 م، وانـشأت مدرسـة للـصم في المطرية عام 1938 م ثم في حلوان وانشأت المركز النموذجي لرعاية المكفـوفين في الزيتـون عام 1952 م ومدرسة الشفاء في الجيزة عام 1964 م لرعاية الطلاب المصابين برومـاتيزم القلب ومدارس رعاية المعاقين ذهنيا بدرجة ذكاء 50 – 70 الا معهد مدينة نصر فيقبل مـن 30- 50 درجة، وكذلك مدارس المستشفيات التي يدخلها الطـلاب النـاقهون Convalescing ويتلقـون علاجا بتصريح من السلطات الصحية.

وتشترك ثلاث وزارات في الاهتمام بذوي الحاجات الخاصة، تساهم وزارة التربية والتعليم في انشاء [مدارس وفصول النور للمكفوفين، مدارس وفصول الحفاظ على النظر لضعاف البصر او العمي الجزئي، مدارس وفصول الامل للصم والبكم ، مدارس وفصول لضعاف السمع، مدارس وفصول التربية الفكرية للمتخلفين عقليا، مدارس وفصول المستشفيات ومصحات الامراض المزمنة.

وتسعي الوزارة بالنسبة للاعاقات الكلامية الي تخطيط تعليمي مناسب لقدراتهم في كل مراحل التعليم، والتوسع في الخدمات المقدمة لهم، ونشر المدارس اللازممة لهم في كل انحاء الجمهورية، منحهم الفرصة لاتمام دراستهم بعد ذلك في التعليم العام والمهني او الفني، توفير التوجيه الفني للعاملين في هذه المدارس، تقديم برامج تدريب للكوادر الفنية المتعددة لرفع مستوي الاداء الفني والتخصصي، توفير المدرسين المتخصيين في الاعاقات الكلامية من خلال برنامج الوزارة وتنويع الانشطة المهنية في المدرسة وربط هذه الانشطة بالبيئة حتى تتلائم مع مراحل التعليم المختلفة.

ولكي تحقق الوزارة ذلك نلجأ الي توفير اجهزة التحدث الجماعية واجهزة التدريب الفردي لمعالجة العيوب الكلامية، والسماعات لذوي الاعاقات الجزئية للمحافظة على ما تبقي من قدرتهم على السمع، توفير الاخصائي النفسي للتعامل مع مشاكل التلاميذ النفسية والسلوكية، توفير اخصائي اجتماعي لحل المشاكل الاجتماعية وخلق علاقات اجتماعية جيدة بين التلاميذ، توفير الرعاية الصحية للتلاميذ من خلال طبيب ومساعد طبي، توفير الملبس لكل تلاميذ المدرسة، تنوع الانشطة الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية في نهاية كل يوم دراسي من الساعة الثامنة والنصف وحتى الساعة السابعة والنصف، عمل خطط متكاملة لتغذية التلاميذ، توفير نظام الاقامة الداخلية.

وتقوم وزارة التربية والتعليم بتنظيم برنامج داخلي لاعداد معلم التربية الخاصة، مدة البرنامج سنة واحدة، ويمنح شهادة التربية الخاصة التي تؤهل المدرس للعمل في مدارس وفصول المعاقين، مع حصول المعلم على مكافاة اضافية مقابل عملهم. وتم

تعـديل بعـض المقـررات الدراسـية بالنـسبة للمكفـوفين للتـدريس بطريقـة برايـل وان كـان المقررات واحدة للصم والعاديين، وبالنسبة للمعاقين سمعيا فان المقررات واحدة مع العاديين ولكن يراعي فرق عدة سنوات دراسية بين العادي والاصم [حوالي 3 سنوات].

وعن اهم التشريعاتLegislation فان الدولة تؤمن بان تعلـيم المعـوق حـق وواجـب، ولكن بدون قانون ملزم لتحديد نوعية التعليم المقدم لهـذه الفئـة وكـذلك هـل هـو تطبيـق سياسات العقل او الدمج والتوافق الشخصي هـو ان يـدرك الـشخص الـسوي انـه لـيس مثـالا للكمال، ويكون على بصيرة ذاته يدرك من خلالهـا مكوناتـه واسـتعدادته بطريقـة موضـوعية يكون قادرا على تبني مستويات موضوعية وعلى تحقيقها، وبالتـالي تجنـب مواقـف الاحبـاط بطريقة بناءة".

مراجع الفصل السادس

أولاً: الكتب

1- أدث م ستيرن وإلزا كاستنديك، الطفل العاجز، ترجمة فوزية محمد بدران، مراجعة أحمد زكي صالح، دار الفكر العربي 1997.

2- جيتسن.ي.ج وريتشارد.ل.ك وآخرون، التدريس الابتكاري لذوي التخلف العقلي، ترجمة كمال سالم سيسالم،القاهرة: النهضة المصرية، 2004.

3- حامد عبد السلام زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، 1980.

4- رمضان محمد القذافي، سيكولوجية الإعاقة، الجماهيرية العربية الليبية، الدار العرية للكتاب، 2000.

5- سمير دبابنة، نافذة على تعليم الصم، السلط، الأردن، مؤسسة الأراضي المقدسة للصم HLID، 1996.

6- سهير كامل أحمد، تطبيقات عملية فى سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة: الأنجلو المصرية، 2003.

7- ـــــــ أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1998.

8- عادل الأشول، موسوعة التربية الخاصة، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1997.

9- شيموس هيغارتي، تعليم الأطفال والشباب المعوقين المبادئ والتطبيقات، اليونسكو، باريس، 2007.

10- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية، بيروت لبنان، دار الراتب الجماعية، 2003.

11- عبد الرحمن العيسوي، التخلف العقلي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية 2006.

12- عبد السلام عبد الغفار، مقدمة في الصحة النفسية، القاهرة، دار النهضة العربية، 1996.

13- عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطى، قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، القاهرة: الأنجلو المصرية، 1992.

14- عبد العظيم شحاته مرسى، التأهيل المهنى للمتخلفين عقلياً، القاهرة: النهضة المصرية، 2000.

15- عبد المجيد عبد الرحيم، تنمية الأطفال المعاقين، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت.

16- عبد المطلب أمين القريطي، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، توزيع دار الفكر العربي، 2005.

17- عزة مختار الدعدع، سمير عبد الله أبو مغلي، تعليم الطفل بطئ التعلم، الطبعة الثانية، عمان، الأردن، دار الفكر للإنتاج والتوزيع، 2003.

18- علا عبد الباقي إبراهيم، التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها، منشورات المؤلفة.

19- فاروق الروسان وآخرون، رعاية ذوي الحاجات الخاصة، أم السماق، الأردن منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2004.

20- فاروق محمد صادق، سيكولوجية التخلف العقلى، الرياض، مطبوعات جامعة الملك سعود، 2006.

21- فتحى السيد عبد الحيمد، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، الكويت: دار القلم، 2008.

22- كرستين مايلز، التربية المختصة، ترجمة عفيف الرزاز، قبرصن ورشة الموارد العربية 1994.

23- كلارك أ.د.ب، الاتجاهات الحديثة فى دراسة الضعف العقلى، ترجمة عبد الحليم محمود السيد، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2006.

24- كمال سالم سالم، المعاقون بصرياً خصائصهم ومناهجهم، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية 1997.

25- كمال إبراهيم مرسى، الطفل غير العادى من الناحية الذهنية، القاهرة: دار النهـضة العربية، 2003.
26- محمد سيد فهمي، الـسلوك الاجتماعـي للمعـوقين دراسـة في الخدمـة الاجتماعيـة، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية 1995.
27- محمد على كامل، سيكولوجية الفئات الخاصة، القـاهرة، مكتبـة النهـضة المـصرية، 1996.
28- منال منصور بو حميد، المعوقون، الطبعة الثانية، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 2001.
29- نبيه إبراهيم إسماعيل، الصحة النفسية في ضوء الأثر الإيجـابي للحاجـات الأساسـية للنمو والتغيرات الحياتية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية 1989.

ثانياً: الرسائل العلمية

1- أحمد حسين أحمد الشافعي، القلق ووجهة الضبط لـدي الأطفـال المعـاقين بـصرياً والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات 1993.

2- أسامة إبراهيم مرقص بطرس، تربية الأطفال المعوقين اجتماعياً بالحلقة الأولي مـن مرحلة التعليم الأسـاسي في مـصر وبعـض الـدول الأخـرى، رسـالة ماجـستير غـير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية 1996.

3- أمجد محمد عطية، مدى فاعلية برنامج مقترح للرعاية التربوية والنفسية في تنمية بعض جوانب الشخـصية لـدى الأطفـال المتخلفـين عقليـاً، رسـالة ماجـستير غـير منشورة، القاهرة: جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات التربوية، 2000.

4- حسن حسن خليفة الشندويلي، نظـم تعلـيم التلاميـذ المتعـثرين دراسـياً وبطيئـي الـتعلم في التعلـيم الابتـدائي في كـل مـن الولايـات المتحـدة الأمريكيـة والمملكـة المتحدة، دراسة مقارنة، رسالة ماجـستير غـير منـشورة، جامعـة القـاهرة، معهـد الدراسات والبحوث التربوينة، 1998.

5- حمدي محمد إبراهيم منصور، 1990، ممارسة الاتجاه السلوكي في خدمة الفرد مع الطفل ضعيف العقل لتعديل سلوكه اللاتـوافقي. رسـالة دكتـوراه غـير منـشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 1990.

6- سهير إبراهيم عبده ميهـوب، تنميـة بعـض المهـارات الاجتماعيـة لـدى عينـة مـن الأطفال المتأخرين عقليا، رسالة ماجستير غير منـشورة، معهـد الدراسـات العليـا للطفولة- جامعة عين شمس، 1996.

7- صالح هارون، أثر البرامج التربويـة الخاصـة فى توافـق المتخلفـين عقليـاً فى المرحلـة الابتداتئية، رسالة دكتورة غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، 1990.

8- عاطف عدلى فهمى، منهج مقترح فى الدراسات البيئة للتلاميذ المتخلفين عقليا فى المرحلة الابتدائية فى ضوء متطلبات الثقافة الحياتية وطبيعة قدراتهم العقلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1994.

9- علا عبد الباقى إبراهيم، مدى فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك فى خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعوقين عقليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، 1995.

10- فاطمة محمد عزت وهبة، 1989، نمو النضج الاجتماعى لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: معهد دراسات الطفولة- جامعة عين شمس، 2000.

11- محمد محمد السيد عبد الرحيم، مدى فاعلية برنامج تدريبى فى تنمية مفهوم العدد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1998.

الفصل السابع

دور المجالس المدرسية في دعم التعليم الأساسي

تعتبر الأنشطة التربوية من أهم عناصر التربيـة الحديثـة وهـي تعـد الكفـة الموازيـة في ميزان العملية التعليمية.ومن خلالها تهدف المدرسة إلى مساعدة طلبتها على النمـو المتكامـل جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وعاطفيًـا لـكي يـصبحوا مـواطنين مـسؤولين عـن أنفـسهم ووطـنهم ومجتمعهم. كما تعتبر الأنشطة التربوية جزءًا من المنهاج الدراسي الحديث فهي تـساعد عـلى تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لأزمـة لمواصـلة التعلـيم وللمـشاركة في التنميـة الشاملة ويندرج كل ذلـك في سـبيل إعـداد شخـصية متكاملـة للطالـب وهـي مـن الأهـداف الرئيسية التي تسعي وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها

ويمكن التعرض للمحاور المختلفة للمجالس المدرسية ودورها فى تطوير التعليم الأسـاسى على النحو التالى:

أولا: دور المجالس المدرسية فى العملية التعليمية

لقد سعت المجالس المدرسية فى كافة الدول الى القيام بدور فاعل فى العمليـة التعليميـة داخل مختلف المراحل التعليمية، وبصفة عامة يمكن القول بأن التوجيه الإداري قد اتفق على أن الأهداف المتوخاة من المجالس المدرسية هي:

1- مساعدة الطالب على اكتساب الشخصية المتوافقة (المتوازنة)

من الأهداف النبيلة التي تسعى إليها وزارات التربية والتعليم هي تربيـة الـنشء تربيـة تكاملية متوازنة،الشخصية التي توازن بين الروح والجسد والنفس والعقـل، شخـصية متوافقـة اجتماعيا. حيث سوء التكيف لدى الطالب له تأثير سلبي على مـستواه العلمـي.ومـن واجـب إدارة المدرسة عند اكتشافها لمثل هذه الحالات أن تستعرضها بأسلوب تربوي محكم لمناقـشة المشكلة وإيجاد سبل ممكنة لمعالجتها بالتعاون مع نواة أسرة الطالب. ومـن أهمـم المـشاكل الطلابية التي تثير قلق إدارة المدرسة وأوليـاء الأمـور غالبـا وتـؤثر سـلبا عـلى المـستوى العـام للطالب هي:

- اضطراب العلاقة بين الطالب والمعلم. واضطراب العلاقة بين الطالب وزملائه.
- مصاحبة أقران السوء والانحراف. والعزوف أو الإهمال في حل الواجبات المنزلية.
- إثارة الشغب داخل الصف والمدرسة، والخروج المتكرر من الحصص.
- غياب الطالب المتكرر. وتسرب الطالب من مقاعد الدراسة.
- المشكلات الصحية والاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها الطالب.

2- مساعدة الطالب على تحسين علاقته بالمدرسة

لاشك ان متابعة التلاميذ سوف تنعكس في نهاية الأمر على تقدمهم العلمي، أثبتت الدراسات الإجرائية التي طبقت في هذا الصدد صحة ذلك.ويمكن للمجالس المدرسية ان تقدم المساعدة في تحقيق هذا الهدف عن طريق:

أ- دعم عملية التعلم الذاتي

ان طبيعة التطور المعاصر تفرض على البيئة التعليمية اتباع منهجية التعلم الذاتي.حيث بحكم الانفجار المعرفي والتكنولوجي غير مسار التعليم من عملية نقل المعلومة للطالب الى تعليم الطالب كيف يحصل على المعلومة بالبحث والاكتشاف والتجريب والملاحظة، أي تعليمه كيف يتعلم تعلما ذاتيا مستمرا. ومن هنا تأتي حتمية التنسيق والتعاون بين المدرسة والمجالس المختلفة مثل مجلس الاباء والامهات ومجالس الفصل لتعزيز هذه العملية عبر تمكين التلاميذ من اكتساب المعرفة بجهودهم الذاتية من مصادرها المختلفة وتوفير متطلبات هذا التوجه المعاصر في نظام التعليم في البيئتين البيت والمدرسة.

ب- دعم التحصيل الدراسي

ويأتي هذا الدعم في صور شتى عن طريق متابعة جهود الطالب في البيت وفي المدرسة، كذلك معالجة المشاكل التي تعترض الطالب في المدرسة.والحق ان المتغيرات المرتبطة بالبيئة الأسرية وتدخل الوالدين في شؤون أبنائهم تؤثر تأثيرا واضحا على التحصيل المدرسي.

3- تنمية الوعي بالقضايا التربوية

تعد المدرسة مؤسسة تربوية متخصصة ومسؤولة عن إثارة القضايا التربوية التي تخدم العملية التعليمية من اجل جودة مخرجاتها بالتعاون مع المؤسسات التربوية الأخرى.وحين تتبنى وزارة التربية والتعليم او المدرسة موضوعا او نظاما جديدا فلا بد من نقل الصورة واضحة للمجتمع عبر المجالس المدرسية، وذلك عن طريق تنظيم ندوات وأمسيات ثقافية وحلقات نقاش وهذا بحد ذاته يعد نوع من أنواع المشاركة في عملية التطوير في السياسات التربوية.

إن أي تغيير بهدف التطوير يلاقي ردود فعل من شرائح المجتمع، وعادة الاعتراض يأتي بسبب غموض أو جهل الهدف من التغيير.ولكن عملية إشراك المجالس المدرسية في قضايا التحديث التربوي يقلل كثيرا ردود فعل المجتمع، لأنه صلة الوصل بين المدرسة والمجتمع.

ثانيا: تشكيل بعض المجالس المدرسية

1- مجلس إدارة المدرسة

يمثل مجلس الإدارة أحد الوسائل الهامة لتحقيق الأهداف التعليمية، وتنبع أهميته من خلال ما يعقده من اجتماعات فعاله تساعد على تنمية الفكر والشعور والسلوك الإيجابى لدى الأعضاء، والتدريب على الحياة الديمقراطية، واحترام الرأى المخالف، هذا بالإضافة إلى زيادة فرص التعاون والعمل الجماعى مما يؤدى للوصول إلى قرارات فعالة تساهم فى نمو المدرسة وإرتقاءها.

أ- تشكيل المجلس

بصفة عامة تتشكل أغلب مجالس إدارات المدارس من مدير المدرسة، ومساعد المدير، الاخصائى الاجتماعى، اخصائى توجيه مهنى، المدرسون الأوائل. ويجتمع مجلس إدارة المدرسة مرة كل شهر لمناقشة كل ما يخص المدرسة والأنشطة المختلفة وذلك من خلال التحضير المسبق له، كما يجتمع كلما دعت الضرورة إلى ذلك بدعوة من رئيس المجلس وتكون قراراته بالأغلبية المطلقة. وهناك العديد من الإختصاصات التى يقوم بها مجلس إدارة المدرسة والتى يمكن توضيحها على النحو التالى:

1- يقوم المجلس بتخطيط السياسة الكفيلة بتنشئة الطلاب بالمدرسة تنشئة صالحة بتأهيلهم لتحقيق رسالة المدرسة ومتابعة تنفيذها.

2- التوصية بتنظيم أوجه النشاط الدينى والاجتماعى والرياضى والثقافى للطلاب وتخطيط وسائل النهوض بها.

3- دراسة المستويات التحصيلية للطلاب ونتائج الامتحانات والعمل على النهوض بها.

4- العمل على توثيق الصلات بين المدارس المختلفة على مستوى السلطنة وتبادل النفع فيما بينها.

5- مناقشة سير العمل بالمدرسة والسعى إلى تذليل ما يعترضه من مشكلات والإرتقاء به.

2- مجلس الفصل

يعد مجلس الفصل احد المجالس المدرسية الهامة داخل الهيكل التعليمى، والذى يمكن التعرض لجوانبه الرئيسية وذلك على النحو التالى:

أ- تشكيل المجلس

يتم تقسيم طلاب الفصل إلى أربع لجان للأنشطة التربوية وذلك حسب اشتراكهم في جماعات النشاط وحسب ميولهم ورغباتهم وهي لجنة النشاط الاجتماعي ولجنة النشاط الثقافي ولجنة النشاط الفني ولجنة النشاط الرياضي. ويشكل المجلس ابتداءً من الصف الرابع من التعليم العام أو الرابع الأساسي عن طريق انتخاب أكفأ العناصر الطلابية التي تتمتع بشخصيات متزنة، وروح تعاونية، وأخلاق حميدة، والتحصيل العلمي الجيد.

ويتكون المجلس من (4) طلاب يمثلون نواحي النشاط الاجتماعي، الثقافي، الرياضي والفني، ويقوم طلاب الفصل بعد انتخاب الممثلين بانتخاب أحدهم رئيسًا للمجلس وآخر نائبًا للرئيس وأخر أمينًا للسر وأخر مسؤولاً للعلاقات العامة.

وللمجلس عددا من الاهداف والتى يمكن طرحها على النحو التالى:

1- ربط النشاط الصفي الذي ينفذه الطلاب بالمنهج الدراسي واعتباره جزءًا رئيسيًا منه.

2- تحقيق التوازن بين الأنشطة الاجتماعية، الثقافية، الرياضة، الفنية.

3- التخطيط للنشاط بالفصل من حيث الهدف، المحتويات، وسائل التنفيذ، التكاليف، التقرير.

4- إشراك أكبر عدد من الطلبة في النشاط وفق الميول والرغبات، والاستعداد والقدرات، وإتاحة الفرص أمامهم لتحمل المسئولية والتصرف.

5- التعاون مع الهيئة التدريسية لتنفيذ أنشطة داخل الفصل كل فيما يعنيه كإعداد الوسائل والخرائط والمجلات والمشروعات التربوية.

6- معرفة قدرات ومستويات الطلاب والعمل على تطويرها وتوجيهها والاستفادة منها.

7- توجيه النشاط اللاصفي نحو تنظيم الأوقات والاستفادة منها واستغلال القدرات الشخصية، وإمكانات البيئة والعمل على تحسينها وتطويرها والتفاعل معها.

ولاشك أن اهداف المجلس تسعى الى تحقيق أكبر قدر ممكن من المشاركة فى كافة الانشطة حتى يصبح النشاط المدرسى جزء لا يتجزأ من منظومة العملية التعليمية، كما أن تلك الأنشطة تفيد فى تدعيم هوايات وأنشطة كافة الطلاب مما يساعد على أن تكون المدرسة ملتقى لكافة أنشطة الطلاب الى جانب قيامها بالدور التربوى والتعليمى.

ومدة العضوية سنة دراسية واحدة، ويجوز إنهاء عضوية أحد الطلاب قبل نهاية العام بقرار من مجلس إدارة المدرسة ومربي الفصل. ويجتمع المجلس مرة كل أسبوعين على الأقل وبدعوة الفصل، وبحضوره وتصدر قرارات المجلس بأغلبية الأصوات.

ويختص المجلس بما يأتي:

1- الإشراف على النظام والنظافة داخل الفصل والمحافظة على أثاثه وأدواته. ورعاية المظهر الجمالي للفصل ومدة باللوحات والسوائل التعليمية وغيرها.

2- المساعدة في حل الخلافات التي قد تحدث بين طلاب الفصل. والعمل على إشراك كل طالب من طلاب الفصل في جماعة مدرسية على الأقل.

3- إقامة حفلات التعارف بين طلاب الفصل ومدرسيه وأولياء أمور الطلاب. وتنظيم رحلات لطلاب الفصل لدراسة البيئة المحيطة بالمدرسة والدراسات القائمة فيها والتعرف على خدماتها.

4- تنظيم اشتراك الفصل في برامج الإذاعة المدرسية والاشتراك في المباريات الرياضية بين الفصول. وإنشاء مكتبة للفصل وتزويدها بالكتب وتنظيم عمليات الاستعارة منها.

5- إعداد صحف الحائط الخاصة بالفصل. واختيار مشروع لخدمة الفصل وتوزيع المسئوليات على جميع الطلاب. الى جانب النظر في الاقتراحات التي يرفعها إليه طلاب الفصل والعمل على تنفيذ الصالح منها.

ولاشك ان تلك الإختصاصات تعد بمثابة صلاحيات يتم منحها لرئيس المجلس لكى يقوم بمزاولة كافة الانشطة المتاحة، الا أنها تتطلب وجود علاقة مباشرة بين رئيس المجلس وإدارة المدرسة والتى تمكنه من تنفيذ تلك الانشطة فى إطار من اللامركزية تحت إشراف إدارة المدرسة والتى تقتصر مهمتها على التنفيذ بالنسبة للأنشطة المختلفة كالرحلات وإعداد المنافسات والمسابقات بين المدارس المختلفة بالمنطقة التعليمية.

3- مجلس الإدارة الطلابية

نشاط طلابي تربوي اجتماعي يتعرف من خلاله الطالب على طبيعة العمل الإداري والتربوي والفني داخل المدرسة ويمارس فيه أساليب القيادة، ويحقق مبدأ التعليم عن طريق العمل والممارسة والمشاركة في اتخاذ القرار، ويتيح للطلبة فرصة، المشاركة في أعمال المدرسة وبإشراف مباشر من إدارة المدرسة والمعلمين.

ويهدف هذا المجلس الى تحقيق ما يلى:

1 ـ تدريب الطلاب على تحمل المسئولية وحسن التصرف في المواقف. وإتاحة المجال للطلاب للممارسة الفعلية للأعمال الإدارية.

2ـ تدريب الطلبة على الحوار والمناقشة واتخاذ القرارات المناسبة. وتنمية روح القيادة الواعية المستنيرة.

3ـ تدريب الطلاب على مبدأ الشورى وحرية إبداء الرأي. وتدعيم روح الأسرة الواحدة داخل المدرسة.

4ـ تثبيت القيم والمفاهيم التربوية وغرس أصولها في سلوكيات الطلاب. وصقل وتنمية المواهب الطلابية في المجالات المختلفة. وتوثيق الصلات بين إدارة المدرسية والطلبة.

5ـ إكساب الطلاب الثقة بالنفس من خلال مشاركتهم في البرامج التربوية المختلفة بالمدرسة. وتنمية الإحساس بالبيئة المدرسية نظافتها والعناية بمرافقها والمحافظة عليها.

وتتكون الإدارة الطلابية من جميع رؤساء مجالس الفصول بالمدرسة ومن بعض الطلاب المتميزين ويعتبرون أعضاء فيها بإشراف عام من مدير المدرسة ومشرفًا للمجلس من أحد المعلمين. ويتم من بين الأعضاء انتخاب (الرئيس ـ نائب الرئيس ـ أمين السر ـ مسئول العلاقات العامة). ولا تقتصر أعمال الإدارة الطلابية على مجال معين من مجالات الإدارة المدرسية المختلفة فهي شاملة للعديد من المجالات ذات الصبغة الإدارية والتنظيمية، ويمكن تقسيم هذه المجالات على النحو الآتي:

أولاً: مجال الإدارة المدرسية:

1- المساعدة في إدارة وتنظيم الطابور المدرسي. والمساعدة في تنظيم عملية نزول وصعود الطلاب للحافلات.

2- المساعدة في أخذ غياب الطلاب ومتابعته. والتعرف على كيفية إعداد الجدول المدرسي وإبداء الرأي حوله.

3- التعرف على كيفية توزيع جدول الاحتياط ومساعدة إدارة المدرسة في توزيعه. ومشاركة المناوبين في أعمالهم المختلفة.

4- المعاونة في دق الجرس بين الحصص. والتعرف على الأعمال الإدارية (عمل منسق المدرسة ـ عمل الأخصائي الاجتماعي ـ عمل فني المختبر ـ عمل أمين المكتبة)، والمساعدة فيما يطلب منهم من أعمال. ومشاركة الإدارة المدرسية في استقبال الزوار وفي إعداد وتنفيذ برنامج الزيارة.

ثانيًا: مجال شؤون الطلاب

1- المساعدة في تقديم المقترحات العلاجية لتحسين مستوى الطلاب ذوي التحصيل المتدني نظرًا لقربهم من الطلاب ومعرفة ظروفهم بصورة أكبر.

2- توعية الطلاب على التقيد باللوائح والنظم المدرسية وتوضيحها لهم بالطرق المختلفة.

3- مساعدة إدارة المدرسة في تسهيل عملية الاتصال بأولياء الأمور.

4- مساعدة إدارة المدرسة في حصر الطلاب المعسرين نظرًا لمعرفة ظروف بعضهم البعض بشكل أكبر والمشاركة في إيجاد الوسائل المناسبة لمساعدتهم.

ثالثًا: مجال الأنشطة التربوية:

1- التعرف على أنواع جماعات النشاط المختلفة بالمدرسة وأسس تنظيمها. وحث الطلاب على أهمية الاشتراك في الأنشطة، وتوضيح دورها في تنمية وصقل مواهب الطلاب.

2- مساعدة مشرفي الجماعات في تنظيم عملية حضور الطلاب للاجتماعات وفي حفظ النظام أثناء ممارسة بعض الأنشطة كالأنشطة الرياضية وغيرها من الأنشطة. والمساعدة في حفظ النظام عند إقامة الندوات والمحاضرات والمشاركة في أداء بعض هذه الندوات وتقديمها حسب القدرات والإمكانيات المتاحة.

3- المساعدة في إدارة وتنفيذ الحفلات واللقاءات التي تقيمها المدرسة. ومساعدة مشرفي الجماعات في حث الطلاب على المشاركة في المسابقات المختلفة ومتابعة تنفيذها.

رابعًا: مجال النظافة والمحافظة على البيئة

1- المشاركة في متابعة نظافة المدرسة بمختلف مرافقها.

2- المشاركة في الاهتمام بالبيئة المدرسية والمحيط الخارجي الذي توجد فيه.

ثالثا: الإتجاهات العالمية المعاصرة فى تطوير المجالس المدرسية

لاشك ان المجالس المدرسية تعد أحد المحاور الأساسية فى هيكل العملية التعليمية والتى تعتبر كل متكامل لا يمكن الفصل بينهم، ولقد برزت خلال الاعوام الماضية العديد من التطورات فى شتى المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية ومنها بالطبع المجالس المدرسية بمختلف أشكالها واختصاصاتها.

ويمكن فى هذا المقام التعرض للتجارب العالمية الفاعلة فى إدارة المجالس المدرسية ويتم التركيز فى هذا المقام على التجربتين البريطانية والأمريكية، والتى تعد الدولتين الاكثر تقدما فى هذا المجال وفقا لما تشير اليه التقارير العالمية المتعلقة بالتعليم وتطوره كما يلى:

1- التجربة البريطانية

يرجع ظهور روابط الآباء والمعلمين في المملكة المتحدة إلى عام 1887، فقد ظهر الاتحاد القومي التربوي للآباء بواسطة جهود شارلوت ميسون والتى اهتمت بنشر مبادئ علم النفس الفسيولوجي حتى تساعد الآباء الأقل تأهيلا على أن يصبحوا مشاركين في تعليم وتربية أطفالهم. غير أن المؤسس الحقيقي للاتحاد العام للأمهات هو فرانسيس شيلدن، وذلك عام 1900 ولقد كان تركيز المؤتمر القومي على الاهتمام بتوجيه الجهود من أجل تحسين العملية التعليمية للأبناء، وكذلك جعل البيئة بيئة إيجابية للأبناء من الأطفال والشباب. ولقد قام الاتحاد القومي خدمات عديدة للأمر حتى يساعدها على الاشتراك في تعليم أطفالها، وإبان الحرب العالمية الأولى كان من وظائف الاتحاد الاهتمام بالتعاون مع المعلمين ليس كجماعة مؤثرة في وضع التشريعات وإنما كجماعة سياسية مؤثرة وفى عام 1930 تم إنشاء مجلس الأسرة والمدرسة وذلك من أجل تنسيق الأنشطة بين روابط ومنظمات الآباء والمعلمين، غير أن هذا المجلس قد ألغى عام 1951 ومع بزوغ عقد الستينيات زادت قوة هذه الروابط، ويرجع ذلك إلى عاملين هما:

1- زيادة الاهتمام بتطوير جودة المنتج، والذى نتج عن زيادة الاستهلاك ونشاط الاقتصاد.

2- ظهور المدارس الشاملة مما جعل الآباء يختارون بين المدارس الالزامية والفيدرالية مما أعطاهم مزيداً من القوة فقد أصبح لهم صوتا مسموعاً وأصبحت أراؤهم ذات تأثير وصدى قوى من خلال الانتخابات المحلية.

مما سبق يتضح أن الآباء في المملكة المتحدة مع مطلع الستينيات أصبح لهم دور مؤثر وفعال في المشاركة في العملية التربوية بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة وذلك من خلال الانتخابات المحلية فقد أصبحوا قوة لا يستهان بها. وفى الثمانينيات زادت هذه المنظمات قوة وتأثيراً، وذلك عندما تولت حكومة المحافظين السلطة في المملكة المتحدة، فقد أصبح للآباء حقوق عديدة وسلطة كبيرة في المدارس. وفى منتصف الثمانينيات وبالتحديد 1985 عقد مؤتمر محلي لرابطة الآباء والمعلمين في لندن حيث أكدوا فيه على ضرورة الاهتمام بحقوق الآباء في المدرسة بل ومن حق رابطة الآباء والمعلمين في المدرسة أن تعلن عن رفضها لبعض ما يجرى في المدرسة، وعلى المدرسة أن تأخذ هذا الرفض بجدية أكر من ذى قبل.

وقد أصدر الاتحاد العام للمعلمين كتبا عن الآباء وضرورة مشاركتهم في الأنشطة التى تتصل بالمنهج، ولقد أشارت الرابطة المهنية للمعلمين بالمشاركة الوالدية، وأوضحت أنها أصبحت ضرورة ومن شأنها تحسين جودة وتطوير العملية التعليمية. من كل ذلك يتضح أن الآباء في المملكة المتحدة يقومون بدور بارز في المدرسة سواء أكان هذا الدور يتصل بتقديم الدعم المالي للمدرس، أو إمدادها بما تحتاجه من تجهيزات أو كانت هذه المشاركة على مستوى التخطيط للأنشطة التربوية المختلفة أو تقديم المقترحات وإبداء الرأى فيما يتصل بالعملية التعليمية بالمدرسة، ولابد أن يوضع هذا الرأى موضع الاعتبار، ومن ثم أصبح للآباء دور مؤثر إلى حد كبير في السياسات التربوية.

أ- مستويات روابط الآباء والمعلمين في المملكة المتحدة

هناك مستويان لهذه المجالس:

1- المستوى الرسمي

يتمثل المستوى الرسمى فى المجلس القومي للآباء والمعلمين Nation Governing Council حيث يرجع إنشاء المجلس إلى عام 1994، ويتكون أعضاء هذا المجلس من أعضاء مجالس الآباء والمعلمين على مستوى والسلطات التعليمية المحلية، ويضم هذا التنظيم ما يقرب من 350000 عضوا في انجلترا، وبعد هذا التنظيم بمثابة نافذة يتم من خلالها الاتصال بين أعضاء المجلس، وأعضاء قسم التربية والتوظيف والمهارات أعضاء مجالس الآباء والمعلمين على المستوى المحلي، ويختص هذا المجلس بمهمة الإشراف على روابط الآباء والمعلمين في انجلترا.

ومهمة إدارة المجالس القومية للآباء والمعلمين في انجلترا تكون عن طريق مجلس الأمناء، ويضم هذا المجلس مجموعة من الشخصيات العامة ذات السمعة الحسنة، ويجرى انتخاب رئيس هذا المجلس مرة كل ست أسابيع أو شهرين، أما إدارة مجلس الآباء والمعلمين على مستوى المدرسة فتكون عن طريق انتخاب الآباء الممثلين لآباء الطلاب بالمدرسة لأحدهم ليكون ممثلا لهم أمام السلطات المحلية والتى يطلق عليها Governing Body ويكون مسئولاً أمام المجتمع وآباء الطلاب عن عمل المدرسة ويقوم هذا العضو بتقديم تقرير عن أعمال المدرسة للآباء وأيضاً سلطات التعليم المحلية، ومن مهام ذلك العضو تقديم المقترحات والآراء للمدرسة، وإذا ما قصر هذا العضو فمن حق سلطة التعليم المحلية سحب ثقتها منه وانتخاب أخر ليحل محله. هذا إلى جانب انتخاب ممثلين عن الآباء في لجان متعددة مثل لجان إقرار المنهج الدراسي ولجان تخطيط الأنشطة وغيرها من اللجان.

2- المستوى غير الرسمي (التطوعي)

هناك العديد من الروابط التطوعية لروابط الآباء والمعلمين في المملكة المتحدة.

أ- الرابطـة القوميـة للآبـاء والمعلمـين National Confederation Of Teacher Associations (NCPTA)

تكونت هذه الرابطة عام 1956 وهي تعد أكبر جماعة للآباء والمعلمين في انجلترا وويلز، وهي تقوم بإصدار جريدة بعنوان البيت والمدرسـة، وتهـتم أيـضاً بنـشر المقـالات التـى تقـوم بالتوضيح وشرح القضايا التربوية للأبنـاء والتـى كتبـت بواسـطة المتخصـصين في التربيـة. وقـد أكدت هذه الرابطة عـلى ضرورة اشـتراك الآبـاء في مناقـشة سياسـة المدرسـة، واهتمـت أيـضا بضرورة مساندة الآباء بالمدرسة في تعليم أطفالهم، وشجعتهم كذلك عـلى ضرورة الاشـتراك في السلطة التربويـة، واهتمـت NCPTA بمـنح المـدارس مزيـدا مـن الـسلطة الاسـتقلالية، كـما اعتطت للآباء الحق في الرقابة على المدرسة.

وتهتم NCPTA أيضاً بتشكيل مجالس الآباء والمعلمين بالمدرسة والتى تهدف إلى زيادة الدعم المـالي للأنـشطة التربويـة المختلفـة بالمدرسـة وهـذا يتطلـب بـدوره اهـتمام الوالـدين بالمدرسة، وكذلك النظر إلى الأباء باعتبارهم شريك في تطوير السياسة التربوية. وتعـد الرابطـة القومية للآباء والمعلمين من أكبر التنظيمات في انجلترا وويلز حيـث بلـغ عـدد المـشاركين بهـا حوالى 6 مليون عضوا من الآباء والمعلمين، وتتفرع هـذه الرابطـة إلى مـا يقـرب مـن 125000 رابطة فرعية. وتؤكد الرابطة القومية للآبـاء والمعلمـين عـلى ضرورة مـشاركة الآبـاء للمدرسـة حتى يتحقق مشاركة والدية ممتازة وتعتبر أن تلك المشاركة فرصة جيدة لتقديم العديد مـن المساعدات لكل الطلاب بها.

ويتضح من ذلك مدى الجهود غير الرسمية في انجلترا وويلز، فمن خلال أكبر التنظـيمات غير الرسمية التى تضم الآبـاء والمعلمـين جنبـا إلى جنـب، ولهـذا التنظـيم موقـع عـلى شـبكة الانترنت يقوم ببث مطبوعاته وإصداراته من خلاله وكذلك يهتم بدعوة الآباء دائماً بالانـضمام إليها من خلال إصدارته المتعددة.

ب- المجلس الاستشاري للتربية The Advisory Centre For Education:

يرجع إنشاء هذا المجلس (ACE) إلى عام 1960 وذلك عندما طالب الآباء بأن يكون لهم دور في تعلم أبنائهم. وقد كان لجهود عالم الاجتماع ميشيل بانج دور بارز في تأسيس هذا المجلس والذى يهدف إلى إمداد الآباء دائماً بالمعلومات حتى يستطيعوا مناقشة المسائل التربوية وحتى يكون لديهم معرفة واسعة بها، وقد حث ACE على التعاون المتبادل والدائم بين السلطات التربوية والحكومات، وأكد هذا المجلس أيضاً على ضرورة تحديد الأهداف التربوية، وأن يستشار فيها كل معلم وكل أب. ويلاحظ أن المجالس الاستشارية توجد في كل مدرسة من المدارس، وهي تقوم بدور فعال في التخطيط للعملية التعليمية وتقييمها، ويرجع نجاح هذه المجالس الاستشارية ACE إلى أن الآباء يقومون بدور بارز وفعال في سياسة المدرسة وصنع القرار بها، كما أن الآباء من خلال هذه المجالس الاستشارية من حقهم الإلاء بارائهم حول تطوير المنهج المدرسي وضرورة أن يلى هذا المنهج احتياجات المجتمع المحلي. ويهتم المجلس الاستشاري للتربية بطبع دليل للأباء حتى يمكنهم من اختبار المدرسة المناسبة لهم. ويقوم المجلس الاستشاري للتربية يطبع وإصدار عدد من الكتب التربوية للمتخصصين من العاملين في المجال التربوي ومن الآباء والمهتمين بالتربية.

ومن ثم يتضح مدى الإسهامات التى يقدمها المجلس الاستشاري للتربية للآباء من النصائح والمعلومات التربوية، ومن خلال ما يصدره من كتب، وكذلك الدور الفعال الذى يقوم به هذا المجلس في المدرسة من تخطيط للعملية التربوية، وإبداء الرأى في القرارات التى تتخذها المدرسة. ويتبين مما سبق الدور الهام الذى تحظى به المشاركة الوالدية في العملية التربوية من خلال التنظيمات المختلفة في انجلترا وويلز، ومن أهم هذه التنظيمات المجلس الاستشاري للتربية ACE.

ج- مجلس تطوير التعليم الرسمي بالولاية

تأسس هذا المجلس عام 1962 وأنشئ بجهود الآباء فهو ليس مجلسا مركزياً أو محليا، ولقد أكد CASE على ضرورة مشاركة الآباء في التمثيل القيادي بالمدرسة ولقد قام هذا المجلس بحملة تربوية شاملة في عام 1965 وعندما تولى حزب العمال الحكم عام 1965 وأصبح هو المسئول الحكم عام 1965 وأصبح هو المسئول عن السلطات المحلية ووضع الخطط الشاملة وكان CASE مساعداً له فقد كان هذا المجلس يستثير الآباء في بعض الأمور الخاصة بالعملية التعليمية بالمدرسة.

ولقد تطور عمل CASE حتى أنه سمح للآباء بالتدخل في صنع القرار التربوي للسلطة المحلية. وفى المؤتمر السنوي للآباء والذى عقد عام 1987 أبدى الآباء استياء كبيراً في هذا المؤتمر، وذلك بسبب انخفاض درجات أبنائهم في الاختبارات، وأكد CASE في هذا المؤتمر خطأ تدخل الحكومة في المدرسة كما ناقش أيضاً زيادة أجور العاملين. ويتضح من ذلك الدور والسلطات التى تخول للآباء داخل المدرسة، فهم يطالبون دائماً بمزيد من السلطات لهم فيها، ويطالبون أيضاً بمزيد من الاستقلالية لها، حتى تستطيع أن تلبي احتياجات المجتمع الذى توجد فيه.

د- مجلس مبادرة الآباء

أنشى هذا المجلس عام 1986 وكان الهدف منه أن يتعرف الآباء على النظم التربوية ولقد قام هذا المجلس بتقديم المساعدة والعون للعديد من التنظيمات التى تضم الآباء والمعلمين وكان يهتم بكل ما يخص قوانين الإصلاح التربوي ويرسل هذه المعلومات إلى الإدارة المحلية والمدارس لكي يقوموا بمناقشتها.

هـ - الرابطة الأوروبية للآباء

أنشئت هذه الرابطة عام 1983 نتيجة لأفكار ولستار ماكيت، وهذه الرابطة تمثل الآباء في المجتمعات الأوروبية، وتهتم أيضاً هذه الرابطة بمحاولة تطبيق نتائج الأبحاث التربوية بل وتوضح السياسات التربوية لكل من الآباء والمعلمين حتى يكون هناك حواراً مشتركاً بينهما.

من العرض السابق لروابط الآباء والمعلمين والتطوعية في المملكة المتحدة يتضح أن:

1- أن الروابط التطوعية كانت أسبق في الظهور من الروابط الرسمية، ويرجع ذلك للجهود الواعية والمثمرة التى قامت بها الأمهات في ذلك المجال، مما يشير إلى وعي أفراد المجتمع الانجليزي بأهمية المشاركة في تعليم وتربية وتنشئة أطفالهم.

2- أن روابط الآباء والمعلمين بمسئولياتها المختلفة لها دور هام في إدارة وحكم المدرسة والإشراف على الأنشطة المختلفة التى تتصل بالمنهج.

3- أن روابط الآباء والمعلمين تسهم إسهاماً فعالاً في تحسين وتجويد العملية التعليمية والتربوية بالمدرسة ومن ثم تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

4- أن لروابط الآباء والمعلمين في المملكة المتحدة قوة وتأثيراً في العملية السياسية مما يدفع السياسة والأحزاب إلى كسب ثقة هذه الروابط يكون له أثر فعال في حصول الآباء من خلال الروابط المتعددة لهم على المزيد من الحقوق داخل المدرسة ويصل ذلك لحد مراقبتها ومساءلتها.

ب- أهدف روابط الآباء والمعلمين

تهدف روابط الآباء والمعلمين إلى:

1- مساندة وتشجيع الآباء على الاشتراك في روابط الآباء والمعلمين والعمل على تطوير هذه الروابط.

2- تسيير وتطوير العملية التربوية من خلال روابط الآباء والمعلمين.

3- جعل الآباء لهم صوتاً مسموعاً من خلال تشتراكهم في روابط الآباء والمعلمين تجاه ما يقوم لأبنائهم.

فروابط الآباء والمعلمين تعمل دائماً على تحسين العملية التربوية ولتحقيق هذا الهدف تعمل على:

1- الاهتمام بتحسين وتطوير العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والآباء في المدرسة.

2- المشاركة في الأنشطة المختلفة بالمدرسة.

3- إمداد المدرسة بالأدوات والتجهيزات المختلفة التى تيسر سبل العملية التعليمية بالمدرسة.

ومنذ تأسيس رابطة الآباء والمعلمين عام 1900 تم عقد ما يقرب من 104 مؤتمراً سنوياً لهذه الرابطة، وأصبحت هذه الرابطة تضم الآن حوالى 56000 عضوا من خلال 260 رابطة للآباء والمعلمين في المملكة المتحدة.

ج- هيكل ووظائف روابط الاباء والمعلمين

تتشكل مجالس (رابطة) الآباء والمعلمين وفقا لقانون 1993 بالمملكة المتحدة من:

1- الرئيس.

2- نائب الرئيس.

3- أمين السر.

4- أمين الصندوق.

ويرأس هذه الاجتماعات أحد الآباء يجرى انتخاب الرئيس مرة كل ست أسابيع أو شهرين، وينضم إلى هذه المجالس 17 من الأعضاء يشتملون على ناظر المدرسة واثنين على الأقل من أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة، وهذا المجلس يتم اختياره من خلال الاجتماع العام السنوي ويستمر هذا المجلس لمدة عام، أى أن مدة العضوية في هذا المجلس عام.

أما عن اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين فتكون على النحو التالى:

- تصح الجلسة بحضور 5 أعضاء على الأقل.
- يتم تقديم تقرير عن الانجازات التى قام بها المجلس.
- إن المجلس لا ينفق من حصيلة الإيرادات المالية به إلا إذا وافقت اللجنة الخاصة بذلك وصدقت على هذه الميزانية.
- إن الاجتماع السنوي بعقد في أكتوبر من كل عام ويختص رئيس المجلس ونائب الرئيس بإعلام الآباء وأعضاء هيئة التدريس والقيادات بالمدرسة قبل أسبوعين من انعقاد الاجتماع.
- بعقد الاجتماع الطارئ لمجلس الآباء والمعلمين بناء على طلب كتابي يتقدم به 10 أعضاء على الأقل.
- يتم إبلاغ جميع أعضاء مجلس الآباء والمعلمين بما توصل إليه الاجتماع الطارئ خلال 30 يوم.
- يتم وضع الأموال التى جمعت من الآباء في حساب البنك باسم المجلس والسحب منه يتم بناء على توقيع كل من الرئيس والسكرتير وأمين الصندوق.
- أن أمين الصندوق هو المسئول عن حفظ حسابات الوارد والصادر ويقوم بتقديم تقرير عنها في اجتماعات المجلس، وكذلك يقدم حسابات يومية رسمية دقيقة لأخذ موافقة أعضاء الاجتماع السنوي العام عليها.
- تبدأ السنة المالية من 1 سبتمبر.

- من حق ناظر المدرسة الاعتراض على أن مقترح ويمكن للمجلس ككل التغاضى عن هذا الاعتراض مع الأخذ في الاعتبار إلا يكون هذا الاعتراض هاماً بالنسبة للمدرسة.
- ليس من حق أحد الاعتراض على ما يخص الأنشطة التى يقوم بها المجلس وكذلك كل ما يخرج به المجلس من قرارات.
- لابد أن يكون التقرير السنوي للمجلس مدعما بالمستندات.
- لا تعديل ولا تبديل فيما اتخذه الاجتماع السنوي العام من قرارات أو الاجتماع الطارئ لمجلس الآباء والمعلمين.

أما عن النواحى المالية فلا تختلط الأموال الخاصة بمجلس الآباء والمعلمين مع أموال المدرسة، وتأتي هذه الأموال من حصيلة التبرعات التى يقدمها الآباء فضلاً عن أن كثير من الناس يقدمون منح وهبات لمجالس الآباء والمعلمين، والصالح لهذه الهبات لا يقرر على المجلس ماذا سيفعل بهذه الأموال، أما إذا كان المانح يريد أن أمواله قد حققت الهدف منها، فإن المانح يقترح ما يريد ويترك الأمر بعد ذلك لمجلس الآباء والمعلمين لكي يقرر موافقته على اقتراح المانح أو المتبرع أم لا، ويترك للمجلس تحديد أوجه صرف التبرعات في ضوء ما يتراءى لهم ويحددوا كذلك أهداف التنظيم ويخصص جزء من هذه التبرعات للمكتب ويخصص جزء منها لاحتياجات المدرسة.

د- صيغ التعاون بين الآباء والمدرسة في المملكة المتحدة

لاشك أن لروابط الاباء والمعلمين (المجالس المدرسية) في المملكة المتحدة دور فاعل فى هيكل النظام التعليمى، وهناك صيغ متعددة من التعاون بين الآباء والمدرسة منها:

1- الاتصالات غير الرسمية: ولهذه الاتصالات أشكال متعددة مثل: الأيام المفتوحة وأيام المهرجانات والأعياد ومثل هذه الاتصالات لها أهمية كبيرة في دعم العلاقة بين

الآباء بعضهم وبعض وبين الآباء والمعلمين، حيث يلتقى فيها الآباء مع المعلمين، ويمكنهم ذلك من إزالة العوائق بين الأسرة والمدرسة.

2 ـ **الاتصالات المكتوبة**: يفضل بعض الآباء أن يكون تواصله مع المدرسة من خلال وسائل الاتصال المكتوبة والتى تبعث بها المدرسة إليه، وهي: التقارير اليومية، والتقارير الأسبوعية والتى تقدم تفصيلا عن سلوك الأبناء، وكذلك الصحف المدرسية والرسائل الإخبارية عن أهم الأنشطة التى تقوم بها المدرسة.

3- **الاتصال بالهاتف**: هناك العديد من الآباء يفضلون الاتصال بالمدرسة والمعلمين فيها عن طريق الهاتف حتى يقفوا على أهم العوائق التى تواجه أبناءهم في تقدمهم الدراسي.

4- **اجتماعات الآباء والمعلمين**: وتعقد هذه الاجتماعات مساء وتعد هذه الاجتماعات من أهم وسائل التعاون بين الأسرة والمدرسة، إذ أنها تقوى العلاقة بين الآباء والمعلمين مما يكون له أثر فعال على التقدم الدراسي للتلاميذ وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يحرص أباؤهم على الحضور في هذه الاجتماعات يرتفع لديهم معدل الاهتمام بالدراسة والتقدم فيها، وينخفض لديهم عدم الانضباط في المدرسة.

2- التجربة الأمريكية

ترجع نشأة روابط الآباء والمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى الجهود التى بذلتها كل من فوبي اندرسون هيرست واليس ماكيلان برئي، فقد بذلك كل منهما جهوداً كبيرة في مجال الطفولة، فبعد الثورة الصناعية حدثت صدمة كبيرة في الولايات المتحدة ونزح إليها عدد ضخم من المهاجرين، وكان الأطفال يعملون في المصانع والمناجم والشوارع، فهم لا يذهبون إلى المدرسة، وكذلك لا يتناولون الطعام الكافى. مع ذلك التغير الكبير الذى حدث في المجتمع الأمريكي اجتمعت السيدتان فوبي هيرست وأليس ماكيلان برئي في عام 1895 وخططا للاجتماع لعرض أفكارهما، ومناقشة هذه

الأفكار، وكان هذا الاجتماع في 17 فبراير 1897 في واشنطون، وقد حضر هذا الاجتماع ما يزيد عن 2000 سيدة مما أدهش فوبي قيرست وأليس برني، وكان هـذا لاجـتماع تحـت مـا يـسمى المجلس القـومي للأمهـات. وكـان الاجـتماع الثـاني في عـام 1898 وكـان تحـت مـسمى مـؤتمر الأمهات وقد عقده في ترانس مسيسبي، وتم فيه التأكيد على التعاون بين الأمهـات والمعلمـين لخدمة الطفل ونودى في هذا الاجتماع بتأسيس قسم عن الطفل في الجامعات.

وفى عام 1899 كل ذلك الاجتماع السنوي الثالث وكانت المحادثـات الـدائرة فيـه لإشـارة وعي الآباء والأمهات للاشتراك في روابـط الآبـاء والمعلمـين، وقـد تـم تقـديم الـتماس للمـؤتمر يتضمن هذا الالتماس على ضرورة تأسيس رابطة محلية تحت رئاسة المؤتمر القـومي للأمهـات ويتم تأسيسها في ولاية كتساس وكذلك أعدت ورقة لرابطة الأمهات في نوادي الآبـاء والأمهـات عن طبيعة الطفل، وكذلك صدرت بعض الكتيبات للأمهات والأطفال.

وتقدم روابط الآباء والمعلمين خدمات جليلة للتلاميـذ، ففيهـا يجتمـع الآبـاء والمعلمـون معا لدراسة المشكلات والعمل على حلها، وكـذلك مـساندة المعلمـين كمتطـوعين في المدرسـة، والعمل كورشة عمل أبوية للاهتمام بالأمور التـى تتعلـق بالأطفـال والـشباب وبالتـالي يـصبح أعضاء روابط الآباء والمعلمين أباء أفضل ومعلمـين أفـضل وكـذلك مـواطنين أفـضل. ومـن ثـم يتضح أن انضمام الآباء للرابطة القومية للآباء والمعلمين يساعد على:

1- التخطيط لبرنامج خاص بالآباء وذلك لمساعدتهم على المساهمة في تعليم الأطفال.

2- تأكيد وتعزيز الممارسات الفعالة لمجتمع المدرسة والمجتمع المحلي.

3- إتاحـة الفرصـة للوالـدين للحـديث عـن تغيـير مـأمول في مجتمـع المدرسـة والبنيـة المحيطة.

4- الحديث عن القضايا التربوية بل وتوجيه النقض المؤثر لها من أجل تقدم كل التلاميذ.

5- مساندة التشريعات النافعة لكل التلاميذ.

أ- مستويات روابط الآباء والمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية

هناك ثلاثة مستويات لروابط أو مجال الآباء والمعلمين.

المستوى الأول: الرابطة القومية للآباء والمعلمين

وهذه الرابطة تختص بوضع الخطوط العامة والملامح الرئيسية لروابط الآباء والمعلمين، ويترك للولاية تطوير العملية التعليمية بها كيفما تزيد، وتهتم هذه الرابطة بتشجيع مشاركة الآباء في المدرسة.

والعضوية في هذه الرابطة مفتوحة لأى فرد، فهي غير محددة بعدد معين، فكل من ينضم للرابطة المحلية للآباء والمعلمين فهو بطريقة آلية يكون عضوا في رابطة الآباء والمعلمين على مستوى الولاية وكذلك الرابطة القومية للآباء والمعلمين. وتقوم الرابطة القومية للآباء والمعلمين بالعديد من الأنشطة والتى من شأنها تشجيع الآباء على الانضمام للتنظيمات المدرسية. ففى عام 1997 وضعت الرابطة القومية للآباء والمعلمين مستويات وبرامج لمشاركة الآباء في المدرسة، وقد جاءت هذه البرامج نتاج 30 عاماً من الأبحاث الجادة، وقد ساهم في إعداد هذه البرامج أقسام التربية بالولايات المختلفة وأساتذة التربية بالجامعات.

المستوى الثاني: روابط الآباء والمعلمين على مستوى الولاية

تهتم روابط الآباء والمعلمين في هذا المستوى بتطوير السياسة التعليمية المحلية وفق ما تراه من أساليب، وتهتم أيضاً مجالس الآباء والمعلمين على مستوى الولاية بتقييم العملية التعليمية أولا بأول بل ويناقش مشرف التعليم فيما يراه حتى يتم تحسين

وتطوير العملية التعليمية. ولا يقتصر دور مجالس الآباء والمعلمين بالولاية على الاهتمام بتطوير السياسة التعليمية ومناقشة مشرف التعليم فقط، وإنما له الحق في إقرار المنهج الدراسي بل والطرق التى يتم بها هذا المنهج، وكذلك التدخل في الأنشطة المتعددة المرتبطة بالمنهج الدراسي. وهناك مجموعة من الوظائف يناط بها مجلس الآباء والمعلمين بالولاية منها:

1- تفسير احتياجات المجتمع المحلي التعليمية. وتفسير متطلبات الهيئة المهنية القائمة على التعليم.

2- وضع وتطوير السياسات التعليمية بالنظر إلى القانون والى احتياجات الأهلي. واختبار الأفراد المهنيين.

3- تقييم فاعلية وكفاءة النظام التعليمي. والموافقة على الخطط والطرق التى ينفذ بها الأفراد المهنيون سياسة التعليم. الى جانب توفير الموارد المالية.

ومن خلال الوظائف والمهام التى يقوم بها مجلس الآباء والمعلمين بالولاية يتبين أن هذا المجلس يقوم بدور فعال ومؤثر في ربط المدرسة بالمجتمع المحلي الذى توجد فيه، فهو يكتشف ويتعرف على احتياجات المجتمع المحلي للمدرسة، ومن ثم يعمل على تلبية هذه الاحتياجات قدر المستطاع، ويتعرف ذلك على متطلبات الجماعة المهنية بالولاية، ويهتم بتقديم الدعم المالي لرفع كفاءة العملية التعليمية ليس هذا فقط وإنما يهتم مجلس الآباء والمعلمين بالولاية بتقييم فاعلية النظام التعليمي بصفة عامة وكذلك تقييم أداء مشرف التعليم بالولاية.

المستوى الثالث: روابط الآباء والمعلمين بالمدارس

مما لا شك فيه أن مشاركة الآباء في اتخاذهم القرارات التربوية التى تتصل بتربية أولادهم بالمدرسة يعطي فرصة كبيرة لتحسين وتطوير السياسات التربوية ويتضح ذلك الدور من خلال مشاركة الآباء في المجالس المدرسية. ويلاحظ أن هذا المستوى من

روابط الآباء والمعلمين يتصل برابطة الآباء والمعلمين على مستوى الولاية، وكذلك بالرابطة القومية للآباء والمعلمين وذلك من خلال شبكة المعلومات الدولية Internet. وتتكون هذه الرابطة في مختلف نوعيات المدارس ومستوياتها من رياض الأطفال ومدارس أولية وثانوية، وكذلك رابطة للآباء والمعلمين للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة. ويكون للآباء من خلال مشاركتهم في المجالس المدرسية واللجان الاستشارية حق اتخاذ القرارات التى تتصل بالعملية التعليمية بالمدرسة. فالمواطنون بصفة عامة والآباء بصفة خاصة يستطيعون أن يقوموا بدور هام من أجل تطوير المدرسة، والمدارس الأمريكية تحتل مساحة كبيرة في مجال مشاركة الآباء في تطوير المدارس، ومن أجل الوصول إلى الهدف قامت الولايات المتحدة الأمريكية بخطوتين وهما:

1- تقوية دور المواطنين في المجموعات الاستشارية وجعلها أكثر وضوحاً وتأثيراً حتى يكون لها دور واضح في التشريع ودور مؤثر في السلطة.

2- جعل المواطنين يهتمون بالمدرسة من خلال التنظيمات التطوعية.

ب- نماذج لروابط الآباء والمعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية

من المعلوم أن هناك تمايز واختلاف بين الأنظمة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك نتيجة اللا مركزية التى تتمتع بها الولايات المتحدة ولكي يتم تحديد ملامح وسمات معينة لروابط الآباء والمعلمين، وفى هذا الصدد يمكن التعرض لأحد نماذج روابط الاباء والمعلمين فى احد الولايات الامريكية حيث يتعرض الباحث لتلك الروابط في ولاية تكساس.

لقد كان بداية ظهور روابط الآباء والمعلمين في ولاية تكساس عام 1909. وتتلخص مهام روابط الآباء والمعلمين حول ثلاث محاور وهم:

1- التحـدث بالنيابـة عـن الأطفـال والـشباب ومـساندتهم في المدرسـة والمجتمـع وفى القطاعات الأخرى التى تتصل بالتأثير على الأطفال.

2- مساعدة الآباء لتحسين وتطوير المهارات التى يحتاجونها لرفع مستوى أولادهم.

3- تشجيع الآباء على المشاركة بصفة عامة في المدارس بالولاية.

وتهدف روابط الآباء والمعلمين في ولاية تكساس إلى:

1- تحقيق الرخاء والتقدم للأطفال في المنزل والمدرسة والمجتمع الدولي.

2- التأكيد على القوانين التى تكفل الاهتمام والحماية للأطفال والشباب.

3- تحقيق التواصل الفعال بـين المدرسـة والمنـزل حيـث أن تحقيـق التعـاون بـين الآبـاء والمعلمين يمكن أن يساعد على إيجاد بيئة تربوية ممتازة للأطفال والشباب.

4- تحسين العلاقة بين التربويين وعامة النـاس وذلـك مـن أجـل تحقيـق النمـو الـشامل للأطفال أى النمو العقلي والجسمي والروحي للأطفال والشباب.

أما عن أهمية روابط الآباء والمعلمين في ولاية تكساس فتتمثل فى الآتى:

1- أن اجتماعات روابط الآباء والمعلمين تتيح الفرصة للآباء للتحدث والتعرف عـلى آبـاء أخرين.

2- إمداد الآباء بمزيد من المعلومات التربوية بما يناسب الآباء.

3- أن روابـط الآبـاء والمعلمـين تتـيح للأبنـاء الفرصـة لـكي يقـدموا خـدماتهم للمدرسـة والعمل فيها كمتطوعين ومساهمين في تحقيق التقدم والرخاء لكافة الطلاب.

4- إن روابط الآباء والمعلمين تعطي الآباء الفرصة للكشف عن القدرات الخاصة وتنميـة المواهب للأطفال وذلك من خلال الأنشطة المتعددة التى يشاركون فيها.

5- أن روابط الآباء والمعلمين تعطي للآباء الفرصـة للتـأثير عـلى المجتمـع المحـلي وأيـضاً التأشير على السلطة التشريعية من خلال توجيه النقد البناء للقضايا والسياسات التربوية.

مما سبق يتضح أن روابط الآباء والمعلمين في ولاية تكساس أصبح لها دور بـالغ الأهميـة في تحسين وتطوير العملية التعليمية، فلا شك أن مشاركة الآباء في اتخاذ القرارات التى تتعلق بتربية أولادهم في المدرسة تعطي فرصة كبيرة لتحسين السياسات التربوية.

ج- صيغ التعاون بين الأسرة والمدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية

1- الزيارة المنزلية

إن الزيارة المنزلية من قبل المعلمين تتيح للآباء فرص تعلـم العديـد مـن المهـارات ولقـد دعت إليها مارجريت مـاكيلان وأكـدت عـلى أن هـذه الزيـارات هـي أحـدى صـور المـشاركة الوالدية للمدرسة وأوضحت التـأثير الكبـير لهـذه الزيـارات عـلى التقـدم التربـوي والأكـاديمي للتلاميذ.

2- اجتماعات جماعة الآباء

إن اجتماع الآباء كجماعة واحدة تعطي الفرصة للمعلمين كي يتعاملوا مع الآبـاء كـشركاء لهم، فالناس غالبا ما تشعر بالراحة والطمأنينة إذا ما اجتمعت في جماعة واحدة تسود بينهم روح الصداقة والثقة.

ولهذه الاجتماعات أهمية كبيرة تتمثل فيما يلى:

1- يتعلم الآباء من غيرهم من الآباء.

2- يكون لدى الآباء فرصة لكي يتفهموا كيف يتعلم أولادهم في المدرسة ويفهموا كـذلك لماذا يسلك أولادهم في بعض الأحيان سلوكاً شاذاً.

3- يـستطيع الآبـاء تكـوين صـداقات جديـدة. كـما تـساعد عـلى زيـادة مـشاركة الآبـاء للمدرسة.

4- تيسر هذه الاجتماعات على الآباء تقبل التغيير وذلك من خلال مناقشات بناءه.

3- وسائل الاتصال المكتوبة

إن وسائل الاتصال المكتوبة هي أحدى الوسائل الفعالة بين الأسرة والمدرسة حيث يعتقد دائماً أن البيت هو المدرسة الأولى للطفل، ومن خلال هذه الوسائل تبدى المدرسة رأيها في مشاركة الأباء لها في تربية الطفل، ولوسائل الاتصال المكتوبة أشكال كثيرة منها:

أ- الكراسة المدرسية: وهي تحتوى على معلومات كثيرة عن المدرسة وتبدى فيها المدرسة ترحيبها بالآباء الجدد وبها بعض الصور عن محتويات المدرسة.

ب- التقارير المدرسية: وهي تقارير ترسلها المدرسة لتوضح للآباء مدى تقدم أبنائهم الدراسي.

ج- خطاب الأخبار: حرص أعداد كبيرة من المدارس على نشر كتاب للأخبار يتضمن معلومات مفيدة عن بعض الأحداث، فصول الأنشطة، ما يقوم به الأطفال من أعمال وغيرها من وسائل الاتصال المكتوبة مثل لوحة الإعلانات بالمدرسة.

رابعا: إدارة المجالس المدرسية فى الفكر الإدارى المعاصر

يمكن التعرض لأهم تلك الإتجاهات الحديثة فى إدارة المجالس المدرسية من خلال ما يلى:

1- جوانب المشاركة الشعبية في مجال الإدارة المدرسية

مما لاشك فيه أن التعاون والعمل المشترك بين الأسرة والمدرسة ضرورة حتمية من ضرورات العمل التربوي وهذا يحقق التكامل في العملية التربوية بين الأسرة والمدرسة. بل أن هذا التكامل والتعاون يزيد من فعالية العملية التربوية، ويؤكد هارجريفز أم تحسين المناخ التربوي والتعليمي بين المدرسة والآباء يتطلب إيجاد ترابط وثيق بين الطرفين، أى الاشتراك معهم، فإذا أراد الآباء أن يقوموا بدور فعال في العملية التعليمية فإن الأمر يتطلب مشاركتهم في تحديد الأهداف التربوية ويتطلب

أيضاً التأييد والمسئولية المتبادلة بين الآباء والمعلمين. لذلك فإن التربية الحديثة تنادى باشتراك الآباء والأهالى بل والمؤسسات الاجتماعية في البيئة في إدارة المدرسة وتحديد أهدافها وحل مشكلاتها.

فهناك إذن جوانب متعددة للمشاركة الشعبية في التعليم، فالمشاركة لا تقتصر على مرحلة إدارية دون مرحلة وإنما تكون في كل المراحل بداية من وضع السياسة التعليمية وصنع القرار واتخاذه وتنفيذه وكافة العمليات الإدارية مثل تنظيم وتخطيط وغيرها، وهناك مجالات متعددة لهذه المشاركة مثل التمويل ومناقشة المنهج والخطة الدراسية وتقريرها واختيار القيادات المسئولة عن إدارة التعليم وذلك حتى تضمن استقلالية القرار التعليمي عن القرار السياسي.

ولا تقف مشاركة الآباء والامهات في الإدارة المدرسية عند هذا الحد وإنما قد تصل هذه المشاركة إلى تطوير المناهج فإن الآباء قادرون على الإسهام الحيوي والقيادة البناءة في مساعدة المدارس في تحديد أهداف التربية، والأهداف الخاصة وأهداف الموارد الدراسية ككل على حدة، فإن بعض الآباء يكونوا قادرين على اختبار المواد والأجهزة اللازمة لتدريب الوحدات الدراسية.

ومن الممكن إجمال جوانب المشاركة الشعبية في التعليم فيما يلى:

1- جميع العمليات الإدارية مثل صنع واتخاذ القرار والتخطيط والتعليم والمتابعة والرقابة والتقييم. والمشاركة في جوانب الأنشطة المدرسية المختلفة.

2- إمداد المدرسة بما تحتاجه من تجهيزات وأدوات. وقد تمتد هذه المشاركة إلى وضع وتحديد الأهداف التى تتصل بالعملية التعليمية.

3- مساعدة المدرسة على حل ما يقابلها من مشكلات. ومساعدة المدرسة على الاتصال بالمجتمع المحلي الذى توجه فيه.

فالعملية التربوية لا تقتصر على المدرسة كمؤسسة تربوية وإنما من الطبيعي أن يشترك الآباء إلى جانب المعلمين كي تحقق أهدافها المنشودة. فهم يشاركون أيضاً في العمليات الإدارية التى تتم داخل المدرسة من تخطيط وتنظيم ورقابة وتمويل، وقد تصل إلى مستوى اتخاذ القرار، فإن "مشاركة الآباء في إدارة المدرسة من خلال دور فعال لمجالس الآباء خطوة حقيقة نحو تطوير الإدارة المدرسية من خلال اللامركزية. ولقد تزايد الاتجاه نحو تدعيم المشاركة في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية وتكونت المجالس الإدارية للمدارس وشارك فيها الآباء والتلاميذ أنفسهم جنباً إلى جنب مع المدرسين والنظار.

ويعد التعليم نظام اجتماعي وهو من المجتمع ولذلك فإن التعليم وإصلاحه بهم المجتمع كله ويتطلب ذلك بالضرورة مشاركة القوى المختلفة الموجودة في المجتمع في وضع أهدافه ورسم سياساته. فهناك إذن تأكيد على ضرورة مشاركة الآباء في إدارة المدرسة وذلك بصفتهم أول من يهمه أمر مخرجات العملية التعليمية. وذلك لأن "أسلوب إدارة المدرسة مشاركة التلاميذ والآباء في بعض جوانب إدارة المدرسة عنصراً أساسياً في بناء ديمقراطية التعليم.

ولم يقف الأمر عند حد المطالبة بمشاركة الآباء في إدارة المدرسة وإنما المطالبة أيضاً بضرورة اشتراك التلاميذ في إدارة المدرسة بحيث تكون حقلا يمارسون فيه الحكم الذاتي ويعتادون على تحمل المسئولية ويكتسبون الكثير من المهارات الاجتماعية الطيبة، فإن الفصل بين المستويات القيادية للتعليم وبين المستويات التنفيذية له وكذلك الفصل بين واضعي وصانعي القرار التعليمي وبين من يعنيهم أمر التعليم من شأنه إلا يسهم في إصلاح وتنمية التعليم. وبالتالي فلابد أن يسود المناخ التربوي جميع المشتركين في العملية التربوية مما في ذلك الآباء والمواطنين لإيجاد نوع من القيم المشترك بين القائمين بالتخطيط والقائمين على التنفيذ والمستفيدين من هذه البرامج التربوية المطورة.

مما سبق يتضح مدى أهمية إشراك الآباء وأولياء الأمور في إدارة مدرستهم، فإن المشاركة أصبحت الآن هدف ووسيلة ولا يمكن أن تكون المشاركة لمجرد المشاركة ولا ينازع أحد حق المواطنين في أن يشاركوا في تحديد الاحتياجات وصياغة القرارات ورسم السياسات والمساهمة في صنعها وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها أملاً في الوصول إلى حياة أفضل ومجتمع أكثر تقدماً وتحقيقاً للتغيير اجتماعي، بل للتنمية شاملة متكاملة وسيلتها وهدفها الإنسان.

إن التعاون بين متخذى القرار ومنفذيه والمستفيدين منه في العملية التعليمية من شأنه أن يساعد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ذلك ان المدرسة تؤدى وظيفتها التربوية عن طريق قيامها بمجموعة من النشاطات التعليمية ومحورها في التربية الحديثة هو التلميذ ويعاونها على القيام بهذه النشاطات التعليمية تهيئة الظروف المناسبة لإتمامها مجموعة من الأفراد هم المعلمون والإداريون وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بالعمل التربوي بحيث تتضافر جهودهم جميعا في وضع وتنفيذ البرامج التى من شأنها تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة.

وانطلاقاً من تحقيق مبدأ اللامركزية وتحقيق مبدأ المشاركة المجتمعية اهتمت وزارة التربية والتعليم بإصدار عدداً من القرارات الوزارية التى تهتم بصيغ المشاركة المجتمعية، ومن هذه الصيغ مجالس الآباء والمعلمين، حيث أنها "مجالس قانونية لها سلطات واسعة، فهي مسئولة عن توزيع كل ميزانية المدرسة على كافة الأنشطة الموجودة وهي المسئولة عن إعداد التقارير الدورية عن حالة التعليم بالمدرسة، وهي المسئولية عن كل الأنشطة المدرسية التى تجرى في نطاق المدرسة.

2- مجالات التعاون بين المجالس والإدارة المدرسية

إن لمشاركة الآباء والطلاب في الإدارة المدرسية أهمية كبيرة وذلك من خلال اشتراكهم في مجالس الآباء والمعلمين لأنه "عندما تتضافر جهود كل من الوالدين

والمعلمين تصبح العلاقة بينهما كعلاقة الشركاء في العمل الواحد أو في العمليـة التعليميـة. الى جانب أن مشاركة الآباء في شكل من التنظيم المدرسي أمر هام لأنه مـن خـلال تلـك المـشاركة يمكن للآباء إدراك ما يحدث داخل الحياة المدرسية بصورة أفضل كما يمكـنهم الإسـهام المقيـد لتطوير المجتمع. ومن الممكن تحديد أهم مجالات التعاون على النحو التالى:

أ- التخطيط

إن التخطيط هو أولى العمليات الإدارية فهو عنصر أساسي لنجاح أى فرد أو أية منظمـة ومن ثم يعد التخطيط ضرورة لازمة للإدارة الناجحة وذلك لأنه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف كما أنه يعتبر المؤسس الحقيقي على طريقة التفكير السليمة لأى فرد أو مؤسسة وهو مرحلـة فكرية سابقة على تنفيذ أى عمل من الأعـمال وينتهـى باتخـاذ القـرارات المتعلقـة بمـا يجـب القيام به وبهذا يعتبر أساس العملية الإدارية. فـالتخطيط إذن يعتـبر أساسـاً هامـاً مـن أسـس الإدارة الناجحة وهو البداية الصحيحة للوصـول إلى الأهـداف المطلوبـة. فـالتخطيط كعمليـة إدارية لها أهمية كبيرة وذلك من أجل الوصول إلى الأهداف المحددة التى وضعتها المنظمة أو المؤسسة وبدون التخطيط قد يستغرق الوصول إلى هذه الأهداف وقتا أطول أى أن التخطيط ثم فيه تحديد مدى زمني معين من أجل الوصول إلى أهداف محددة. والتخطيط إذن وظيفة إدارية تتم في جميع مستويات الهيكل التنظيمي للمنظمة فهو ليس حكراً على مـستوى دون آخر. ويرتبط التخطيط بالمشاركة ارتباطاً وثيقاً ويقصد بها إلا ينفرد فرد واحد أو جهة واحـدة بالتخطيط بل لابد من تضافر الجهود ومشاركة كافة الأطراف في عمليـة التخطـيط وذلـك لأن المـستويات الإداريـة الأدني غالبـاً مـا تكـون عـلى داريـة أكـثر بظـروف العمـل وأكـثر معرفـة بمشكلاته.

ومما سبق يمكن الوصول إلى تعريف إجرائي للتخطيط بأنه عمل ذهني يقوم به الفرد أو المنظمة من أجل الوصول إلى أهداف محددة مسبقاً في فترة زمنية معينة والتخطيط كذلك عملية مستمرة مع العمل الإداري وليس عملية وقتية والتخطيط الإداري الجيد هو الذى ينطلق من الواقع بكل إمكانياته وقدراته. والتخطيط هو الحلقة الأولى في سلسلة العمليات الإدارية وكل حلقة من هذه الحلقات سواء كانت تخطيط أو تنظيم أو متابعة أو رقابة أو غيرها من العمليات الإدارية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحلقة السابقة عليها واللاحقة بها، فالعملية الإدارية سلسلة متصلة الحلقات وثيقة العرى. والتخطيط التربوي هو تطبيق للتخطيط الإداري في العملية التربوية، ويعرف التخطيط التربوي بأنه "التنبؤ بسير المستقبل في التربية والسيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية تربوية متوازية والى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والمالية المتاحة والى الربط بين التنمية التربوية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

ويعرف التخطيط التربوي بأنه "عملية علمية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة تقوم على مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة البدائل واضحة وفقاً لأولويات مختارة بعناية بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة لعنصري الزمن والتكلفة كي يصبح نظام التربية بمراحله الأساسية أكثر كفاءة وفاعلية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة. فالتخطيط التربوي إذن هو عملية تهتم بالتنبؤ أى ما سوف يصبر إليه حال التربية في المستقبل وتهتم أيضاً بتحديد الاحتياجات ومن ثم محاولة سد هذه الاحتياجات في ضوء الإمكانات المتاحة وفق خطة زمنية موضوعة ومحددة.

2- التنظيم

إن التنظيم من تحديد الأنشطة المطلوب إنجازها لتحقيق الأهداف وتجديد الأفراد والذين سيقومون بتنفيذ هذه الأنشطة بحيث يتم إسناد النشاط المعين إلى الشخص الذى تتواءم قدراته مع متطلبات هذا النشاط. ووفقاً لهذا التعريف يمكن القول إن التنظيم هو تحديد أعمال معينة يقوم بها افراد معينة مؤهلة لهذه الأعمال أى أن التنظيم هو من يقوم بماذا، ويعرف التنظيم بأنه عملية أساسية للنشاط الناجح حيث يتحقق من ورائه تكامل الجهود بشكل يؤدى إلى تحقيق الأهداف فالتنظيم يعمل على تحديد الأنشطة أو القوى البشرية بوعي إداري منسق.

فالتنظيم هو تحديد الأنشطة وتحديد الأفراد الذين سوف يقومون بتلك الأنشطة. كما انه "تقييم أوجه النشاط اللازم لتحقيق الخطط والأهداف وتجميع كل نشاط في إدارة مناسبة بحيث يضمن ذلك السلطة والتنسيق. ومن خلال ما سبق يمكن القول أن التنظيم يأتي بعد عملية التخطيط مباشرة فبعد تحديد الأهداف ووضع الخطة والمدى الزمني لها يتم تنفيذ هذه الخطة من خلال مجموعة من الأنشطة المختلفة ويهتم التنظيم آنذاك بتحديد تلك الأنشطة ومن يقومون بها من أجل الوصول إلى الأهداف التى تم تحديدها مسبقاً. وهناك علاقة وثيقة بين عملية التخطيط وعملية التنظيم فإن تستطيع المنظمة أو المؤسسة الوصول إلى أهدافها التى تم تخطيطها وتحديدها ما لم تهتم بتحديد الأنشطة التى من خلالها تحقق المنظمة أو المؤسسة أهدافها والأفراد الموكول لهم القيام بتلك الأنشطة.

3- الرقابة

إن للرقابة أهمية كبيرة في العملية الإدارية وهي ليست هدفاً في حد ذاتها وإنما وسيلة للمتابعة والتعرف على مدى تحقيق الخطة لأهدافها في الوقت المحدد لها. وتعرف الرقابة بأنها عملية توجيه الأنشطة داخل التنظيم لكي تصل إلى هدف محدد

وتقييم الأداء هو جزء مـن عمليـة الرقابـة ويتـضمن اسـتقراء دلالات ومـؤشرات المعلومـات الرقابية واتخاذ القرارات المصححة للأداء.

وهناك من يخلط بين مفهوم المتابعة ومفهوم الرقابة ويعرف على السلمي المتابعة بأنها "ملاحظة التنفيذ وتحديد درجة النجاح أو الفشل خطوة بخطوة والتنبؤ باحتمالات الانحـراف عن الخطة المحددة ومن ثم العمل على تلافيها قبل حدوثها من الرقابـة فتعنـي التركيـز عـلى تحليل النتائج النهائية للعمل وتقدير مدى تفاقها مع الأهداف المقـررة ووفقـاً لهـذا المفهـوم فالمتابعة تهتم بالكشف عن الأخطاء قبل ما تم فعلا من أخطـاء أى أن المتابعـة هـي الرقابـة الوقائية.

وتعرف الرقابة أيضاً بأنها العمليـة الإداريـة الفرعيـة التـى بموجبهـا يـتم التأكـد مـن أن التنفيذ الفعلى مطابق لمعايير الخطط المرسومة وحتـى يـتم التأكـد مـن تلـك المطابقـة فمـن الضرورى أن تمارس العملية الرقابية منذ اللحظة الأولى للتنفيـذ وتـستمر أثنـاء، وتمتـد إلى مـا بعد انتهائه. وطبقاً لهذا التعريف فمن أهـم أهـداف عمليـة الرقابـة التأكـد مـن أن التنفيـذ يتطابق مع الخطط الموضوعية. ويعرف فايول الرقابة بأنها "تعنـي لتحقيـق مـن أن كـل شيء يسير وفقاً لتخطيط الموضوعة والتعليمات الصادرة والمبـادئ المقـررة، وتهـدف للكـشف عـن أوجه ونقط الضعف والخطـأ لتـصحيحها ومنـع تكـرار حـدوثها وهـي تمـارس عـلى كـل شيء والأفراد والأفعـال. فالرقابـة وفقـاً لتعريـف فـايول تهـدف إلى معرفـة نقـاط الـضعف، ومنـع تكرارها والرقابة تكون على أفراد المنظمة وعلى ما يقومون به من أفعال، بـل وعـلى كـل شيء في المنظمة.

4- التمويل

مما لا شـك فيـه أن التمويـل أهميـة كبـيرة في العمليـة التعليميـة فـإن نجـاح العمليـة التعليميــة والتربويــة يتوقــف عــلى عــدة عوامــل منهــا المعلــم والمــنهج والإدارة... الــخ ولـضمان فعاليـة هـذه العوامـل فلابـد مـن تـوفير المـصادر الماليـة اللازمـة لتمويـل التعلـيم

والانفاق على جميع العوامل التى تؤثر في العملية التربوية. والتمويل بصفة عامة لـه أهميـة كبيرة لأن "المـال عـصب الحيـاة سـواء في الإنتـاج أو الاسـتهلاك فهـو الدعامـة الأولى في خلـق المنشآت وقيام الحياة فيها وهـو الـركن الأسـاسي لاسـتمرارها ونجاحهـا ويـؤدى التمويـل دورا أساسياً وهاماً في جميع نواحي النشاط الاقتصادي وكلما قام تنظيم التمويل على أسـس ثابتـة وما سبق مع حاجات الأنشطة المختلفة للمنشآت كلما لدى ذلك إلى تحقيق الكفاية في جميع مراحل النشاط التى تمارسها مما يتيح لها تحقيق النجاح في الميدان الذى تعمل فيه.

وهناك ارتباط وثيق بين التخطيط والتمويل وذلك لأن تحديـد الأهـداف لابـد أن يتـسم بالواقعية ومن ثم فلابد من مراعاة الإمكانات المادية عند الاهتمام بتخطيط أى مشروع.

ويعد تمويل التعليم مدخلا هاماً للنظام التعليمي ويـرتبط تمويـل التعلـيم بعـدة أمـور منهـا فلـسفة الدولـة واقتـصادها ويظهـر أثـر التمويـل في تزويـد التعلـيم بـالقوى الـشرائية الضرورية بشكل يمكن معه الحصول على المدخلات الإنسانية والمادية وإذا كان تمويل التعليم والانفاق عليه يحظى بأهمية كبيرة فإن ذلـك يرجـع إلى مـساهمة التعلـيم في التقـدم داخـل الدولة ولاشك ان للمجـالس المدرسـية دورا فـاعلا فى عمليـة التمويـل مـن خـلال مـساهمات مجالس الاباء والامهات بالعديد من اوجه التبرعات المادية والعينيـة مـن أجـل قيـام المدرسـة بدورها على الوجه المطلوب اضافة الة مد المدارس بمـا تحتـاج اليـه مـن أجهـزة ومرافـق قـد يصعب توفيرها فى ظل الإمكانات الحكومية المحدودة.

مراجع الفصل السابع

1- حسن مصطفى وآخرون، اتجاهات جديده فى الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990م.

2- رمضان أحمد عيد، التحولات الكبرى فى القرن العشرين وانعكاساتها على الإدارة المدرسية، فى الإدارة المدرسية فى مرحلة التعليم الأساسى، القاهرة، دار النهضة العربية، 2002م.

3- صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار المريخ للنشر، 1994م.

4- محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2002م.

5- محمد صبرى حافظ، الإدارة التعليمية والتخطيط التربوى، القاهرة، مصر للخدمات التعليمية، 1994م.

6- محمد منير مرسى، الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، 1995م.

7- نجده إبراهيم على سليمان، تطوير الإدارة التعليمية رؤية مستقبلية، القاهرة، دار الشمس للطباعة والكمبيوتر، 2000م.

8- نواف كنعان، القيادة الإدارية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982م.

9- همام بدراوى زيدان، محمد صبرى حافظ: إدارة المدرسة الابتدائية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة، دار التراث العربى، 1991م.

10- إيمان زغلول راغب، دور التنظيمات المدرسية بالمرحلة الثانوية فى تنمية المجتمع المحلى فى مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1998م.

11- حلمى محمود حسين، مجالس الآباء والمعلمين بالمرحلة الإعدادية بمحافظة الـشرقية، دراسة تقويمية، رسالة ماجستير غير منـشورة، كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر، القـاهرة، 1989م.

12- Brcon، Alan، Self Management In State Schools-Four Models-National Observer، Summer 2000.

13- Bradley،R.C،Millian A. School –Based Management Pointinc Direction For Twenty First Century And Middle School Principals، School Organization، No.117، No.3، 199.

14- Chang Yin & Francis W.M. An Outlier Study Of Multi Level Self Management And School Performances School Effectiveness And School Improvement، No.3، 2002 Vol.13،.

15- Tombo Missionary School. Student Council.، Bdivio، Chtt Up://Www.Solomns Porcharch. Org. Tamb 2001 Student Counciltim… 3/1/2003.

الفصل الثامن

تطوير وظيفة مديري مدارس التعليم الأساسي

يعد التعليم فى جوهره جهد ذاتي يبذل من أجل اكتساب الخبرات وتحصيل المعلومات، إما عن طريق الفرد نفسه أو مساعدة المسئول عن العملية التعليمية ؛ لذا فإن الإدارة التعليمية الحديثة تعمل على تحويل الطلاب إلى كيان دينامي خلال عملية التعليم والتعلم، وإذا كانت المدرسة إفرازا اجتماعياً يعكس ملامح المجتمع فإنها تسعى إلى تنمية المجتمع وإمداده بالقوى البشرية المدربة، ولذا فعلى المدرسة أن تقدم لطلابها المعلومات والخبرات التي تساعدهم على العيش فى مجتمعهم وتنمية ذاتهم وأسرهم ومجتمعهم المحلى والعالمي.

ومما لا شك فيه أن المهام التي يمارسها معظم مديري المدارس أثناء الدوام الرسمي زادت على وقتهم الخاص، فى حين أن غالبية الموظفين أو بعضهم سواء أكانوا فى القطاعات الحكومية أو الأهلية، يكادون ينسون أو ينقطعون عن أعمالهم بمجرد نهاية الدوام الرسمي وخروجهم من العمل، ويغلب على معظمها طابع الروتين، أما مدير المدرسة فهو فى عمل مستمر ودؤوب داخل المدرسة وخارجها، أثناء الدوام الرسمي وبعده.

وتسعى الإدارة المدرسية الفاعلة إلى تحقيق أهداف المدرسة من خلال تطوير نظمها والمهام الوظيفية لمديري المدارس، فمع التقدم العلمي أخذ البحث فى الإدارة بصفة عامة، والمدرسة بصفة خاصة، يتحول إلى الأساليب والمهام والتقنيات والأدوات ؛ فيتجاوز بذلك البحث فى النظريات والمفاهيم والأسس، فقد أصبحت الإدارة التعليمية تهتم بجودة التعليم بدلا من الاهتمام بمجرد سير العملية التعليمية، كما أخذت تبرز موضوعات مثل التطوير الإداري القائم على أصول التفكير العلمي، والتحليل الموضوعي المنظم الذي يساعد إدارة المدرسة على النمو الذي يحقق النمو المرجو منه.

ولما كان عالم اليوم عالماً متغيراً تختلف مفاهيمه يوماً بعد يوم، فإن دور مدير المدرسة يتغير بتغير المجتمع باعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية يمارس فيها الأبناء أصول الحياة على أحدث ما وصل إليه رجال التربية وعلم النفس من نظريات وأبحاث فى هذا المجال، ونظراً لأن العملية التعليمية فى المدارس تتصف بالنمو، وتعتمد على نتائج التطور العلمي لتساير تطور الحياة ذاتها ؛ لذا فقد أرست المهام الوظيفية للمديرين ولم تعد

مقصورة على النواحي الإدارية فقط، بل أصبح يجمع معهما النـواحي الفنيـة وكـل مـا يتـصل بالتلاميذ والمعلمين والمناهج والمجتمع المحلى.

وتـشير أدبيـات التربيـة إلى ضرورة تميـز مـديري المـدارس بدرجـة عاليـة مـن الكفـاءة والفاعلية التي تمكنهم من إدراك وضوح الأهداف التي تسعي المدرسـة إلى تحقيقهـا، وإيجـاد تنظيم فعال بالمدرسة،وتوفير قنوات مفتوحة للاتصال بـين أفـراد التنظـيم المـدرسي، وممارسـة الأساليب الإدارية التي تتناسب مع المواقف والظروف، والاستجابة لحاجات المجتمـع، وتـوفير المناخ المؤسسي الصالح لممارسة العمل بالمدرسة، وحل الخلافات التي تظهر فيها، وغيرهـا مـن الخصائص التي توجه العملية التعليمية فى المدرسة.

وهكذا يمكن القول إن الإدارة المدرسـية الفعالـة ترفـع الإنتاجيـة وتحـسن الأداء العـام، وهذا ما يطمـع التربويـون ويـسعون إلى تحقيقـه، وعمـل مـدير المدرسـة مـن أجّـل الأعـمال وأفضلها مما جعله يضطلع بمجموعة من الأدوار والواجبات التي تتزاحم عليه، وهـو فى صراع مع نفسه ومع الآخرين، مع نفسه من أجل إثبـات الـذات، ومـع الآخـرين مـن أجـل تحقيـق رغباتهم الاجتماعية.

فلم يعد مدير المدرسة اليوم حبيس دوره التقليدي داخل حدود المدرسـة، بـل اتـسعت النظرة إليه على أنه خبير تكنولوجي، وقدوة لغـيره، ورائـد اجتماعـي، ومـرب فاضـل، ومرشـد حي، وزعيم روحي، وملاحـظ سـيكولوجي، ويـراه الـبعض رجـل تنظـيم وإدارة، بـل ومـشرف تربوي شامل، وهكذا تتسع دائرة المهام الوظيفية لمـدير المدرسـة تبعـاً لمـا يـستجد فى مجـال التربية والتعليم يوماً بعد يوم، وتتضخم هذه المهام حتى أن كل منهـا يتطلـب كفـاءة مهنيـة معدة على أرفع المستويات.

وتمشياً مع ما سبق أقامت وزارات التربية والتعليم الدورات التدريبيـة لمـديري المـدارس فى بعض كليات التربية بالجامعات، ووضعت الـشروط والـضوابط اللازمـة لاختيـارهم ؛ حيـث أصبح نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على مدى إلمـام المـدير بجوانـب مفـاهيم الفكـر الإداري الحديث، وذلك يتطلب أن يكون المدير على دراية بهذه الجوانب، ويشعر بأهميتها فى إدارتـه لمدرسته من جهة ويهتم بتطبيقها من جهة أخرى فى ضوء الفكر الإداري الحديث.

وتعتبر المهام الوظيفية التي يقوم بها مدير المدرسة هـي وسـيلته إلى دفـع مدرسـته إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وعليه الإلمام بمجالات العمل داخل المدرسة وإدراك مـدى أهميتها ومن ثم أدائها بشكل منظم وفعال، ومن تلك المجـالات الأعـمال الكتابيـة والإداريـة، والنمو المهني للمعلمين، وإدارة شئون المعلمـين، وتحـسين المقـررات المدرسـية، وإدارة شـئون التلاميـذ، وعلاقـة المدرسـة بـالمجتمع المحلي،والمحافظـة عـلى الأبنيـة والتجهيـزات التعليميـة، ويتضمن كل هذه المجالات العديد من المهام المختلفة، والتي يتم معرفـة مـدير المدرسـة لهـا من خلال القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام وإعداده التربوي وتدريبه، أو يكتسبها مـن المواقف التربوية أثناء إدارته لمدرسته.

ويختلف مديرو المدارس فى مدى معرفتهم للمهام الوظيفية ومدى تطبيقها، ولعل هـذا الاختلاف يعود إلى عدم وضوح المهام الوظيفية لمديري المدارس الـصادرة مـن وزارات التربيـة والتعليم فى القواعد التنظيمية لمـدارس التعلـيم العـام، وتحديـدها فى صـورة توصـيف لعمـل مدير المدرسـة، أو قـد يعـود لعوامـل تتعلـق بالمـديرين أنفـسهم كالإعـداد التربـوي والخـبرة والتدريب فى مجال الإدارة المدرسية، ومن هنـا فـإن معرفـة وجهـة نظـرهم حـول إحـساسهم بأهمية المهام الوظيفيـة وتطبيقهـا يبـين مـدى إدراكهـم لجوانـب العمـل المـدرسي المختلفـة، وإعطاء صورة واضحة عن المهام التـي تطبـق فعليـاً، ومـدى الاخـتلاف بـين الجانـب النظـري والتطبيقي ومدي إدراكهم لأساليب الإدارة الحديثة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى نتيجة عامة تفيـد أن مـديري المـدارس لـديهم اخـتلاف واضح فى التطبيق للمهام الوظيفية، مما يعنى أن أهداف المدرسـة لا يمكـن تحققهـا بالـشكل المطلوب، وبالتالي الإنتاجية ستظل بعيدة المنال الأمر الذي يحتاج إلى مراجعة مستمرة.

ومن ثم يمكننا تقديم تصور مبسط لتفعيل دور مديرى مدارس التعليم الأسـاسى وذلـك كما يلى:

أولا: أهداف تطوير مهام مديرى المدارس

الإسهام في حل المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم الأساسى.

رفع مستوي المهام الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسى، مما ينعكس بدوره علي تحسين النظام التعليمي.

تطوير المهام الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسى في ضوء الإدارة الحديثة.

تحقيق الرضا الوظيفي لمديري مدارس التعليم الأساسى بعد تطوير المهام الوظيفية التي يقومون بها.

ثانيا: خطوات التطبيق

إن تطوير المهام الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسى في ضوء مفاهيم الفكر الإداري المعاصر قد يتطلب وقتًا ليس بالقصير، خاصة في ضوء المشكلات الإدارية التي تعوق مديري المدارس، وكذلك القصور في الإمكانيات المادية والبشرية لمتاحة. ومن ثم يمكن توضيح الخطوات التالية للتطبيق كما يلى:

1- تشخيص الوضع الحالي للمهام الوظيفية لمديري المدارس:

يتعين علي مدير المدرسة في هذه المرحلة أن يقوم بجمع وتحليل كل المهام الوظيفية التي يتعين عليه القيام بها، ويقصد هنا أن يتم جمعها من مصادرها المختلفة، ثم يقوم بالتعرف علي نقاط الضعف في هذه المهام، علي أن يحددها بدقة؛ ثم يتعرف علي المتغيرات التي تؤثر في المدرسة حاليًا ومستقبلاً، والهدف الذي يرغب في الوصول إليه علي أن يتم تحديده في ضوء متطلبات المدرسة، والإمكانيات المادية والفنية والبشرية المتاحة له، وكذلك في ضوء متطلبات المجتمع السعودي وتوقعاته من التعليم بشكل عام، ومن الإدارة المدرسية بشكل خاص.

2- التخطيط لتطوير المهام الوظيفية لمديري المدارس

تعد هذه المرحلة من المراحل المهمة، حيث يجب علي مدير المدرسة أن يحدد المهام الوظيفية التي لابد من إدخالها علي المهام الحالية، وذلك في ضوء مفاهيم الفكر الإداري المعاصر، وذلك من خلال:

1- تحديد المهام الوظيفية المراد إدخالها لتطوير المهام الوظيفية الحالية لمدير المدرسة بعد تحليل المهام الوظيفية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.

2- تكوين لجنة من القيادات التربوية في الإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة ومن وزارة التربية والتعليم من المعلمين، وأولياء الأمور لتحديد المهام الوظيفية التي يمكن أن تساهم في تطوير المهام الوظيفية لمدير المدرسة، علي أن تحقق أهداف العملية التعليمية، وفي ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

3- وضع مشروعًا للتطوير، والبحث عن دعمه من قبل الإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة، ووزارة التربية والتعليم علي أن يشمل المشروع كل متطلبات هذا التطوير، وكذلك الوقت اللازم.

3- إعداد المدرسة لتطوير المهام الوظيفية لمدير المدرسة:

1- تجهيز المدرسة بالتجهيزات الضرورية مثل أجهزة الاتصال، والحاسب الآلى والإمكانيات.

2- تدريب العاملين بالمدرسة علي متطلبات المداخل الإدارية الحديثة، وتعريفهم بأدوارهم في ضوءها.

3- نشر ثقافة التطوير بين العاملين بالمدرسة، وتعريفهم بأهمية تطوير المهام الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسى، وانعكاس ذلك علي تحقيق أهداف المدرسة بفاعلية.

وهناك عدة متطلبات لتنفيذ التصور المقترح أهمها:

- دعم القيادات التربوية في الإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم لتطوير المهام الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسى.
- تسهيل عمليات الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي وكذلك القيادات التربوية.
- المرونة في تعديل المهام الوظيفية لمدير المدرسة، بالشكل الذي يمكن معه تحقيق أهداف المدرسة.
- تدريب مديري المدارس علي اساليب الادارة الحديثة.
- إعداد نشرت دورية بعمليات التطوير المطلوبة وأهميتها في تحسين العملية التعليمية.
- دعم القيادات التربوية بمد المدرسة بالإمكانيات المادية والبشرية التي تتطلبها عملية التطوير.

وقد يواجه تطبيق التصور المقترح لتطوير المهام الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسى بعض المعوقات مثل:

أ - مقاومة التطوير خوفًا من زيادة الأعباء علي العاملين بالمدرسة نتيجة لتطوير المهام الوظيفية، وهذه المشكلة يمكن التغلب عليها بتعريف هؤلاء العاملين بأهمية التطوير لتحسين عمليات التعليم والتعلم في المدرسة، وإنه في صالحهم، كما يمكن إشراكهم في عملية التطوير.

ب - قد يقاوم مديرو المدارس في تطوير المهام الوظيفية لضغط الوقت وزيادة الأعباء أو عدم معرفتهم بالمداخل الإدارية الحديثة، وهذا يتطلب دورات تدريبية لتدريبهم عليها، ومن ثم سوف تتلاشي المقاومة خاصة إذا كان هذا التطوير سوف يساهم في تخفيض الأعباء وليس زيادتها.

ج - مقاومة بعض القيادات التربوية لتطوير المهام الوظيفية لمديري مدارس التعليم الأساسى، وهذا يتطلب مجهود مضاعف من مديري المدارس الذين يعتقدون في أهمية التطوير.

د - تجهيـز المـدارس بالإمكانيـات التـي تـساعدها عـلي تطبيـق مـداخل الفكـر الإداري المعاصر،وهذا يمكن أن يتم عـلي مـستوي المنـاطق التعليميـة أو وزارة التربيـة والتعلـيم مـن خلال بناء شبكة للاتصال.

مراجع الفصل الثامن

1- أحمد إبراهيم، إدارة الأزمة التعليمية: منظور عالمي، الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، 2001.

2- أحمد إسماعيل حجى، إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة فى الفصل والمدرسة، القاهرة: دار الفكر العربي،2000.

3- حصة محمد صادق،معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 9، ج 13، 1999.

4- عبد الرحمن أحمد الصائغ، مقياس فعالية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة، حولية كلية التربية (10) الدوحة، جامعة قطر، 1996.

5- عبد الله محمد المنيع، بعض الصعوبات التي تواجه مديري ومديرات المدارس فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 17، 2000.

6- هاشم بكرحريرى، مدى ممارسة مديري المدارس للصلاحيات الممنوحة لهم من قبل وزارة المعارف. دراسة مقدمة للقاء التاسع لمديري التعليم المنعقد بالمدينة المنورة، 1422 هـ.

7- خشان عبد العزيز عثمان، الإدارة المدرسية فى إطار ممارسات مديري المدارس الحكومية لمسئولياتهم الواقعية والمثالية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، 1996.

8- سامح عبد المطلب إبراهيم عامر، دور الإدارة المدرسية في تنمية الوعي لدى طلاب التعليم الأساسي في مواجهة الكوارث والأزمات ـ دراسة ميدانية على محافظة المنوفية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق ـ بنها، 1998.

9- صالح احمد العمري، الممارسات الفنية والإدارية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الثانوية في المملكة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، 1425 هـ.

10- عبد الرحمن سليمان الشلاش، مهام مديرى المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية ؛ دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1998.

11- عبدالعزيز عثمان خيشان،الإدارة المدرسية في إطار ممارسات مديري المدارس الحكومية لمسؤولياتهم الواقعية والمثالية، رسالة غير منشورة، الجامعة الاردنية، 2003.

12- عبد الله بن على هلال، دور مدير المدرسة بوصفه مشرفا تربويا مقيماً فى منطقة الخرج التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1996.

13- عبد الله علي هليل، دور مدير المدرسة بوصفه مشرفا تربويا مقيما، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 1999.

الفهرست

مقدمة	3
الفصل الاول: التعلم..ماهيته وطرقه وآثاره على المتلقى	9
الفصل الثانى: واقع التعليم الأساسى فى بعض دولنا العربية	27
الفصل الثالث: العوامل والمتغيرات المؤثرة فى إدارة التعليم الأساسى	68
الفصل الرابع: إصلاح رياض الاطفال كمدخل للتعليم الاساسى	101
الفصل الخامس: الجودة الشاملة كأحد مداخل التطوير فى التعليم الاساسى	136
الفصل السادس: اشكاليات دمج ذوى الإحتياجات الخاصة فى التعليم الاساسى	171
الفصل السابع: دور المجالس المدرسية فى دعم التعليم الأساسى	219
الفصل الثامن: تطوير وظيفة مديري مدارس التعليم الأساسى	259
قائمة المحتويات	269